

# **Interkulturelle Qualifizierung im Rahmen des Hochschulstudiums in Deutschland**

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

**doctor philosophiae**

**(Dr. phil.)**

eingereicht an

der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät

der Humboldt-Universität zu Berlin

von

Dipl.-Psych. Ulrich Hößler,

Präsidentin der Humboldt-Universität zu Berlin

Prof. Dr.-Ing. habil. Dr. Sabine Kunst

Dekanin der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät

Prof. Dr. Julia von Blumenthal

Gutachter: 1. Prof. i.R. Dr. Jürgen Henze

2. Prof. Dr. Andä Wolter

Tag der mündlichen Prüfung: 31.01.2017

## **Zusammenfassung**

Die vorliegende Arbeit verfolgt das Ziel, ein Modell interkultureller Qualifizierung im Rahmen des Hochschulstudiums in Deutschland zu generieren. Im theoretischen Teil wird der Qualifizierungsbegriff in Bezug zum Qualifizierungsziel interkulturelle Kompetenz und zum Anwendungskontext Hochschulstudium in Deutschland erörtert sowie das Thema innerhalb der Erziehungswissenschaften verortet. Auf die Themen interkulturelle Kompetenz und interkulturelles Lernen wird gesondert eingegangen. Darauf aufbauend werden im empirischen Teil die zwei durchgeführten Studien beschrieben und abschließend die Ergebnisse interpretiert. Aus einer qualitativ-explorativen Interviewbefragung von 18 ehemaligen Teilnehmenden am Zusatzstudium Internationale Handlungskompetenz der Regensburger Hochschulen und einer quantitativ-explanativen Fragebogenstudie mit 129 damals aktuellen Teilnehmenden am Ende des Zusatzstudiums konnten relevante Eingangsbedingungen, Lernprozesse und Wirkungen sowie Kontrollvariablen interkultureller Qualifizierungsmaßnahmen identifiziert werden. Die identifizierten Variablen werden zu den fünf Nutzungsprofilen interkultureller Qualifizierung 1) Sensibilisierung, 2) kognitive Anwendung, 3) Aktivierung, 4) aktionale Anwendung und 5) Potenzierung zusammengefasst. In einem Transfermodell werden die Nutzungsprofile schließlich in Bezug auf Wissenstransfer und Handlungstransfer verortet und in einem Input-Prozess-Output-Modell aufsteigend angeordnet. Das Ergebnis der Arbeit besteht somit in einem theoretisch fundierten und empirisch geprüften lern- und handlungstheoretischen Modell interkultureller Qualifizierung, das exemplarisch Bedingungen, Prozessverläufe und Wirkungen interkultureller Qualifizierungsmaßnahmen an deutschen Hochschulen beschreibt und dadurch Anwendungswissen für Konzeption, Implementation und Evaluation weiterer bestehender und geplanter interkultureller Qualifizierungsmaßnahmen bietet.

## **Abstract**

This study aims at generating an input-process-output model of intercultural qualification in the context of academic education in Germany. The theoretical framework consists of defining intercultural qualification and localizing the topic within educational sciences. The topics intercultural competence and intercultural learning are discussed separately. There were two empirical studies: 1) 18 former participants of the Extracurricular Study Program for Intercultural Competence at the Regensburg universities have been interviewed about the program's learning processes and learning outcomes. Resulting data were analysed using qualitative methods, yielding a set of hypotheses on relations between preconditions, processes and outcomes of intercultural qualification. 2) At the end of the program, 129 participants completed a questionnaire constructed on the results of the interview study producing quantitative data. Relevant input, process and output variables could be identified and were integrated into five user profiles: 1) sensitisation, 2) cognitive application, 3) activation, 4) behavioral application, and 5) potentialisation. These profiles were finally arranged in relation to knowledge transfer and behavioral transfer, thus yielding a transfer model of intercultural qualification, and were put in ascending order in an input-process-output model. This theoretically founded and empirically tested model describes exemplarily preconditions, learning processes, learning outcomes, and control variables of intercultural qualification in the context of academic education in Germany. It can be used as a theoretical framework for further research or conceptualisation, implementation, and evaluation of intercultural qualification programs.

## Vorwort

Wie hilfreich und tröstend es sein kann, Goethe zu zitieren, durfte ich Jahr um Jahr erfahren, wann immer ich auf die Frage, wie es um meine Dissertation stehe, Mephistopheles' Rat an Faust wiedergab: „Nicht Kunst und Wissenschaft allein, Geduld will bei dem Werke sein.“ Als mir Prof. Dr. Alexander Thomas nach meinem Studium eine Stelle als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der von ihm geleiteten Abteilung für Sozial- und Organisationspsychologie an der Universität Regensburg anbot, wurde eine Promotion erwartet und ich rechnete mit einem Bearbeitungszeitraum von maximal drei Jahren – seitdem sind über zehn vergangen.

Anfangs ging es mir so wie vielen meiner Kolleginnen: Meine Tätigkeit als Koordinator des frisch implementierten Zusatzstudiums Internationale Handlungskompetenz ließ mir schlichtweg keine Zeit, mir überhaupt ein vernünftiges Thema zu suchen. Bis mir klar war, dass ich genau die Themen wissenschaftlich bearbeiten muss, die mich auch in Rahmen meiner Tätigkeit beschäftigen – letztlich die Frage, warum ein und dasselbe interkulturelle Qualifizierungsprogramm bei unterschiedlichen Teilnehmern so unterschiedliche Reaktionen und Wirkungen erzielt, wurde Prof. Thomas pensioniert und ging zurück nach Köln. Zwar stand er dankenswerter Weise weiterhin als Zweitbetreuer zur Verfügung und vermittelte aus seinem umfangreichen und hochkarätigen Netzwerk geeignete Erstbetreuer, aber es folgte dennoch eine weitere Phase der Neuorientierung.

Auf einer Tagung des Hochschulverbands für interkulturelle Studien durfte ich dann Prof. Dr. Jürgen Henze kennenlernen, der durch Herrn Thomas' Vermittlung schließlich mein Erstbetreuer wurde und so konnte ich mich am Institut für Erziehungswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin als Promotionsstudent einschreiben. Mein Vorhaben, die Zusammenhänge zwischen Input-, Prozess- und Output-Variablen interkultureller Qualifizierung zu erforschen, passte perfekt zu den von Herrn Henze vertretenen Forschungsschwerpunkten „Theorie und Praxis kultureller Sensibilisierung“ sowie „Didaktik inter-/transkulturellen Handelns“, die er zudem mit einem ausgeprägten inter- und transdisziplinären Interesse bearbeitet. In diese innerhalb der Erziehungswissenschaften angesiedelten Themenbereiche wollte ich psychologisch geprägte Standpunkte, Sichtweisen und Forschungsmethoden so integrieren, dass ein erziehungswissenschaftlicher Erkenntniswert entsteht und dabei gleichzeitig meine eigene disziplinäre Perspektive erweitern. Ich hoffe, dieser Anspruch wird durch die vorliegende Ar-

beit eingelöst. Wie interkulturelle Teamarbeit bietet interdisziplinäre Forschung großartige Potenziale, beinhaltet aber auch eine erhöhte Gefahr von Reibungsverlusten, da (auch bei Nachbardisziplinen zum Teil gravierende) terminologische, diskursive, epistemologische und methodische Unterschiede überbrückt und integriert werden müssen. Das unfassbar weitverzweigte und vertiefte, beeindruckende, schier unerschöpfliche Fachwissen meiner beiden Doktorväter aus den unterschiedlichsten Fachgebieten diente hierbei immer wieder als wertvolle Unterstützung und unerlässliche Motivation sowie als nie zu erreichendes Vorbild und zum Teil schmerzhaftes Korrektiv.

Die Herausforderungen einer berufsbegleitend durchgeführten wissenschaftlichen Arbeit, die Interdisziplinarität der Studie, die geografischen Entfernungen zwischen Berlin, Köln und Regensburg, der Schritt in die berufliche Selbständigkeit sowie die eine oder andere Motivationskrise standen einer schnelleren Fertigstellung der Dissertation entgegen. Um es mit dem „magischen Dreieck“ des Projektmanagements zu beschreiben, bei dem die Ecken „Qualität“, „Kosten“ und „Zeit“ zueinander in Abhängigkeit stehen: Einsparungen an der Qualität verboten sich durch die eigenen Ansprüche und die meiner beiden Betreuer und die finanziellen, gesundheitlichen sowie sozialen Kosten wollte ich aus Gründen der Lebensqualität möglichst gering halten. blieb nur noch die Zeit, die sich immer wieder von selbst in mein Dissertationsprojekt investierte. Für die Geduld und Unterstützung, die ich während der langjährigen Arbeit an der Dissertation von verschiedensten Personen erfahren habe, möchte ich mich an dieser Stelle ganz herzlich bedanken.

An erster Stelle sind hier natürlich meine beiden Doktorväter, Herr Prof. i.R. Dr. Jürgen Henze und Herr Prof. i.R. Dr. phil. Dr. h.c. Alexander Thomas zu nennen, die durch ihre Geduld, ihr Fachwissen, ihre konstruktive Kritik, ihre Kooperationsbereitschaft und ihr genuines Interesse an interdisziplinärer, anwendungsorientierter interkultureller Forschung mein Promotionsvorhaben überhaupt erst ermöglicht haben. Des Weiteren verdanke ich meinen langjährigen Kolleginnen und Kollegen an der Universität Regensburg, an der damaligen Fachhochschule, mittlerweile Ostbayerischen Technischen Hochschule Regensburg und im Hochschulverband für interkulturelle Studien viel Unterstützung durch fachlichen Austausch, gegenseitiges Feedback, wertvolle Literatur- und Kontakthinweise sowie kollegiale Beratung. Namentlich erwähnen möchte ich hier insbesondere Frau MA Guzel Kadyrova, die mich beim Führen der Interviews unterstützte, Frau Dr. Astrid Utler, die mehrere Interviews ein zweites Mal kodierte und dadurch die Berechnung der Interrater-Reliabilität ermöglichte, Frau Prof. Dr. Gabriele Blod, die mir in einer Coaching-Sitzung zu einem konzeptionellen Durchbruch bei der Modell-Formulierung

verhalf sowie Frau Dipl.-Psych. Julia Bürger, Frau Dipl.-Psych. Ulrike de Ponte und Herr Dr. Abbas Amin, die meine Texte lasen und mir wertvolle Rückmeldungen gaben.

Für das Gelingen eines Langzeitprojektes wie dieser Dissertation ist neben der fachlichen auch die ideelle, psychische und soziale Unterstützung entscheidend, die ich durch meine Lebensgefährtin, meinen Freundeskreis und meine Familie erhielt – auch hierfür herzlichen Dank. Ganz besonders danken möchte ich natürlich meinen Eltern, die mich immer unterstützt haben, mir eine Hochschulausbildung inklusive Auslandsstudium ermöglichten und stets an mich geglaubt haben. Widmen will ich diese Arbeit meinem Vater, der während ihrer Erstellung plötzlich und viel zu früh verstarb.

Regensburg im Juni 2016

*Ulrich Hößler*

#### **Anmerkung zum Sprachgebrauch:**

Um eine möglichst gendergerechte Sprache zu verwenden, dabei aber auch die Lesbarkeit und Verständlichkeit des Textes zu begünstigen, werden soweit möglich geschlechtsneutrale Begriffe eingesetzt sowie zwischen der weiblichen und männlichen Form gewechselt. Es wird darauf hingewiesen, dass bei Aussagen allgemeiner Art und Beispielen grundsätzlich Personen beiderlei Geschlechts gemeint sind.

# Inhaltsverzeichnis

<b>Abbildungsverzeichnis</b>	<b>12</b>
<b>Tabellenverzeichnis</b>	<b>14</b>
<b>1 Einleitung</b>	<b>16</b>
<b>2 Begriffs- und Standortbestimmung</b>	<b>21</b>
2.1 Qualifizierung	21
2.1.1 <i>Qualifizierung als formeller Lernprozess</i>	23
2.1.2 <i>Qualifizierung zur Erwerbsarbeit im Rahmen des Hochschulstudiums</i>	24
2.2 Interkulturelle Qualifizierung	32
2.2.1 <i>Qualifizierungsziel interkulturelle Kompetenz</i>	33
2.2.2 <i>Interkulturelle Qualifizierung im Rahmen des Hochschulstudiums in Deutschland</i>	35
2.3 Verortung innerhalb der Erziehungswissenschaft	37
2.3.1 <i>Vergleichende Erziehungswissenschaft</i>	39
2.3.2 <i>Interkulturelle Pädagogik</i>	40
2.3.3 <i>Interkulturelle Kommunikation</i>	46
2.3.4 <i>Integrative Position einer Didaktik interkulturellen Handelns</i>	50
<b>3 Interkulturelle Kompetenz</b>	<b>53</b>
3.1 Aktuelle Forschungsdiskussion	53
3.1.1 <i>Unterschiedliche Konzentration auf theoretische Grundlegung oder empirische Forschung</i>	54
3.1.2 <i>Unübersichtliche Begriffsvielfalt</i>	56
3.1.3 <i>Auf der Suche nach integrativen Positionen</i>	58
3.2 Kulturbegriff	66
3.2.1 <i>Kulturbegriff nach Herder</i>	67

3.2.2	<i>Erweiterter Kulturbegriff</i>	68
3.2.3	<i>Handlungstheoretischer Kulturbegriff</i>	71
3.3	Die interkulturelle Situation	75
3.3.1	<i>Handlungswirksamkeit kultureller Differenzen</i>	76
3.3.2	<i>Kontextabhängigkeit</i>	77
3.3.3	<i>Ablaufende Prozesse</i>	81
3.4	Erfolgreiches Handeln in der interkulturellen Situation	92
3.4.1	<i>Angemessene Beachtung kultureller Differenzen</i>	93
3.4.2	<i>Effektivität</i>	95
3.4.3	<i>Angemessenheit</i>	99
3.4.4	<i>Interkulturelles Situationsmanagement</i>	104
3.5	Personale Voraussetzungen interkultureller Kompetenz	109
3.5.1	<i>Listen- und Konstituentenmodelle</i>	110
3.5.2	<i>Dreigliedrigkeit des Konstrukts</i>	112
3.5.3	<i>Persönlichkeitseigenschaften und Fähigkeiten</i>	113
3.5.4	<i>Einstellungen</i>	119
3.5.5	<i>Wissensbestände</i>	126
3.5.6	<i>Dimensionen interkultureller Kompetenz</i>	130
<b>4</b>	<b>Interkulturelles Lernen</b>	<b>134</b>
4.1	Implizites interkulturelles Lernen	135
4.1.1	<i>Akkulturation und Kulturschock</i>	136
4.1.2	<i>Lerntheoretische Grundlagen</i>	137
4.2	Informelles interkulturelles Lernen	138
4.2.1	<i>Entwicklungsmodelle interkultureller Kompetenz</i>	140



4.2.2	<i>Lerntheoretische Grundlagen</i>	142
4.3	Formelles interkulturelles Lernen	147
4.3.1	<i>Interkulturelles Training</i>	147
4.3.2	<i>Lerntheoretische Grundlagen</i>	150
4.4	Handlungs- und lerntheoretisches Konzept interkultureller Kompetenz	159
4.5	Interkulturelle Qualifizierung im Rahmen des Hochschulstudiums in Deutschland	162
4.5.1	<i>Programmformat und institutionelle Einbindung</i>	164
4.5.2	<i>Qualifizierungsziele</i>	165
4.5.3	<i>Teilnehmende</i>	166
4.5.4	<i>Lehrende</i>	167
4.5.5	<i>Inhalte</i>	168
4.5.6	<i>Didaktik</i>	169
4.5.7	<i>Leistungsbeurteilung</i>	171
4.5.8	<i>Evaluation</i>	172
<b>5</b>	<b>Interviewstudie mit ehemaligen Teilnehmenden</b>	<b>174</b>
5.1	Forschungsfragen	174
5.2	Methodisches Vorgehen	175
5.2.1	<i>Stichprobe</i>	175
5.2.2	<i>Datenerhebung</i>	177
5.2.3	<i>Datenauswertung</i>	178
5.3	Ergebnisse der Interviewstudie	190
5.3.1	<i>Interraterreliabilität</i>	190
5.3.2	<i>Input-Variablen interkultureller Qualifizierung</i>	190
5.3.3	<i>Prozess-Variablen interkultureller Qualifizierung</i>	196

5.3.4	<i>Output-Variablen interkultureller Qualifizierung</i>	205
5.3.5	<i>Nutzungsprofile interkultureller Qualifizierung</i>	220
5.4	Diskussion der Ergebnisse der Interviewstudie	246
5.4.1	<i>Methodisches Vorgehen</i>	247
5.4.2	<i>Input-Variablen</i>	249
5.4.3	<i>Prozess-Variablen</i>	252
5.4.4	<i>Output-Variablen</i>	255
5.4.5	<i>Nutzungsprofile interkultureller Qualifizierung</i>	260
<b>6</b>	<b>Fragebogenstudie mit aktuellen Teilnehmenden</b>	<b>262</b>
6.1	Hypothesen	262
6.2	Methodisches Vorgehen	264
6.2.1	<i>Stichprobe</i>	264
6.2.2	<i>Datenerhebung</i>	267
6.2.3	<i>Untersuchungsinstrumente</i>	267
6.2.4	<i>Datenauswertung</i>	271
6.3	Ergebnisse der Fragebogenstudie	277
6.3.1	<i>Reliabilität und Validität</i>	277
6.3.2	<i>Zusammenhänge zwischen Input-, Prozess- und Output-Variablen</i>	290
6.4	Diskussion der Ergebnisse der Fragebogenstudie	301
6.4.1	<i>Methodisches Vorgehen</i>	301
6.4.2	<i>Vergleichende Analyse bzgl. interkultureller Vorerfahrung</i>	305
6.4.3	<i>Kriteriumsvalidität der Selbsteinschätzung von Persönlichkeitsentwicklung</i>	306
6.4.4	<i>Konstruktvalidität der Selbsteinschätzung der Nutzungsprofile</i>	307
6.4.5	<i>Konstruktvalidität und Reliabilität des Beurteilungsfragebogens</i>	308

6.4.6	<i>Zusammenhänge zwischen Input-, Prozess- und Output-Variablen</i>	314
<b>7</b>	<b>Gesamtdiskussion</b>	<b>322</b>
7.1	Zusammenfassung der Ergebnisse	322
7.2	Grundelemente eines Modells interkultureller Qualifizierung	324
7.2.1	<i>Sensibilisierung</i>	324
7.2.2	<i>Kognitive Anwendung</i>	329
7.2.3	<i>Aktivierung</i>	332
7.2.4	<i>Aktionale Anwendung</i>	336
7.2.5	<i>Potenzierung</i>	341
7.2.6	<i>Kontrollvariablen</i>	346
7.3	Modell interkultureller Qualifizierung im Rahmen des Hochschulstudiums in Deutschland	349
7.3.1	<i>Transfermodell interkultureller Qualifizierung</i>	349
7.3.2	<i>Input-Prozess-Output-Modell interkultureller Qualifizierung</i>	352
7.4	Schlussfolgerungen	354
7.4.1	<i>Wissenschaftlicher Erkenntnisgewinn</i>	355
7.4.2	<i>Forschungsausblick</i>	362
7.4.3	<i>Möglichkeiten der Anwendung</i>	364
<b>8</b>	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>366</b>
<b>9</b>	<b>Anhang</b>	<b>400</b>

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 3.1: kulturelle Überschneidungssituation.....	76
Abbildung 3.2: vier-Felder-Schema Prozesse in der interkulturellen Situation.....	82
Abbildung 3.3: vier-Felder-Schema Strategien interkulturellen Situationsmanagements .....	104
Abbildung 4.1: Lernzyklus.....	147
Abbildung 4.2: Handlungs- und lerntheoretisches Konzept interkultureller Kompetenz.....	161
Abbildung 4.3: Didaktisches Grundkonzept des Zusatzstudiums internationale Handlungskompetenz.....	170
Abbildung 5.1: Ablaufmodell der Interviewstudie.....	181
Abbildung 5.2: Das Kategoriensystem im Überblick .....	220
Abbildung 6.1: Erste Seite des Fragebogens.....	270
Abbildung 6.2: Zuwachs bei Persönlichkeitseigenschaften zwischen den Messungen zu Beginn und am Ende des Programms .....	280
Abbildung 6.3: Mittelwertunterschiede zw. Nutzungsprofilen bei typisierenden Variablen .	282
Abbildung 6.4: Mittelwertunterschiede zw. Nutzungsprofilen bei identifizierten Faktoren..	289
Abbildung 6.5: Mittelwertunterschiede zw. Nutzungsprofilen bei relevanten Persönlichkeitseigenschaften .....	291
Abbildung 6.6: Mittelwertunterschiede zw. Nutzungsprofilen bei interkultureller Vorerfahrung und Erwartungshaltung .....	294
Abbildung 6.7: Mittelwertunterschiede zw. Studienrichtungen bei situiertem Lernen und den Output-Faktoren .....	296
Abbildung 6.8: Mittelwertunterschiede zw. Nutzung von Lernprozessen innerhalb der Motivationsgruppen .....	298
Abbildung 6.9: Mittelwertunterschiede zw. Nutzungsprofilen bei Nutzung von Lernprozessen .....	299

Abbildung 6.10: Mittelwertunterschiede zw. niedriger und hoher Ressourcennutzung bei Beurteilung von Organisations- und kooperationszentrierten Lernprozessen .....	301
Abbildung 7.1: Modellelement Sensibilisierung.....	329
Abbildung 7.2: Modellelement kognitive Anwendung.....	332
Abbildung 7.3: Modellelement Aktivierung .....	336
Abbildung 7.4: Modellelement aktionale Anwendung .....	341
Abbildung 7.5: Modellelement Potenzierung .....	346
Abbildung 7.6: Transfermodell interkultureller Qualifizierung.....	351
Abbildung 7.7: Input-Prozess-Output-Modell interkultureller Qualifizierung.....	353

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 3.1: Dimensionen interkultureller Kompetenz .....	133
Tabelle 5.1: Zusammensetzung der Stichprobe der Interviewstudie.....	176
Tabelle 5.2: Beispiel für induktive Kategorienbildung durch Zusammenfassung .....	186
Tabelle 5.3: Exemplarischer Auszug aus dem Kodierleitfaden.....	187
Tabelle 5.4: Typisierende Variablen des Nutzungsprofils Sensibilisierung .....	225
Tabelle 5.5: Typisierende Variablen des Nutzungsprofils kognitive Anwendung.....	232
Tabelle 5.6: Typisierende Variablen des Nutzungsprofils aktionale Anwendung .....	236
Tabelle 5.7: Typisierende Variablen des Nutzungsprofils Potenzierung .....	246
Tabelle 6.1: Überblick über die Datenbasis der Fragebogenstudie .....	265
Tabelle 6.2: Zusammensetzung Stichprobe der Fragebogenstudie .....	266
Tabelle 6.3: Ergebnis der vergleichenden Analyse zu interkultureller Vorerfahrung.....	278
Tabelle 6.4: Zuwachs bei Persönlichkeitseigenschaften zw. den Messungen zu Beginn und am Ende des Programms.....	279
Tabelle 6.5: Zusammenhang zw. gemessener und selbst eingeschätzter Persönlichkeitsentwicklung .....	280
Tabelle 6.6: Mittelwertunterschiede zw. Nutzungsprofilen bei typisierenden Variablen.....	282
Tabelle 6.7: Erster Teil der Ergebnisse der Faktorenanalyse. ....	285
Tabelle 6.8: Zweiter Teil der Ergebnisse der Faktorenanalyse.....	286
Tabelle 6.9: Mittelwertunterschiede zw. Nutzungsprofilen bei identifizierten Faktoren .....	289
Tabelle 6.10: Mittelwertunterschiede zw. Nutzungsprofilen bei relevanten Persönlichkeitseigenschaften .....	291
Tabelle 6.11: Korrelationen zw. Persönlichkeitseigenschaften und situiertem Lernen und Output-Faktoren .....	293

Tabelle 6.12: Mittelwertunterschiede zw Nutzungsprofilen bei interkultureller Vorerfahrung und Erwartungshaltung .....	293
Tabelle 6.13: Korrelationen zw. interkultureller Vorerfahrung und Erwartungshaltung und situiertem Lernen und Output-Faktoren.....	294
Tabelle 6.14: Mittelwertunterschiede zw. Studienrichtungen bei situiertem Lernen und den Output-Faktoren .....	295
Tabelle 6.15: Mittelwertunterschiede zw. Nutzung von Lernprozessen innerhalb der Motivationsgruppen .....	297
Tabelle 6.16: Mittelwertunterschiede zw. selbst eingeschätzten Nutzungsprofilen bei Nutzung von Lernprozessen .....	299
Tabelle 6.17: Mittelwertunterschiede zw. niedriger und hoher Ressourcennutzung bei Beurteilung von Organisations- und kooperationszentrierten Lernprozessen .....	300

# 1 Einleitung

Konfuzius sagt: „Der Mensch hat dreierlei Wege klug zu handeln: Erstens durch Nachdenken, das ist der edelste, zweitens durch Nachahmen, das ist der leichteste, drittens durch Erfahrung, das ist der bitterste.“ (zit. n. Thomas 2003a, S. 149) Was der chinesische Lehrmeister bereits vor 2500 Jahren erkannte, ist auch heute noch in Deutschland gültig und illustriert, wie bereichernd die Auseinandersetzung mit fremden Kulturen sein kann.

In Zeiten der Globalisierung und zunehmenden Internationalisierung ist es mittlerweile unumgänglich, sich Gedanken über kulturell bedingte Unterschiede zu machen, sei es um in der Debatte über Migration und Integration Position beziehen zu können, weil die französische Gastschülerin zwei Wochen in der Familie wohnt oder die Verhandlungen mit den japanischen Geschäftspartnern anstehen. Insbesondere von Fach- und Führungskräften wird erwartet, dass sie es verstehen, produktiv mit kultureller Diversität am Arbeitsplatz umzugehen, wodurch die Hochschulen in der Pflicht sind, ihre Absolventen für die Herausforderungen einer internationalisierten Berufstätigkeit angemessen zu qualifizieren. Zudem erhöht der Internationalisierungsdruck, der durch den Bologna-Prozess von Politik und Bildungsverantwortlichen auf die Hochschulen ausgeübt wird, die Anzahl internationaler Kontakte und Kooperationen in hochschulrelevanten Kontexten.

Dies ermöglicht Studierenden eine Vielzahl von Begegnungen mit Vertretern unterschiedlichster Kulturen auf dem heimischen Campus, aber auch während eines im Ausland absolvierten Studiensemesters oder Praktikums. Anhand derartiger interkultureller Erfahrungen können Studierende den effektiven und angemessenen Umgang mit kultureller Unterschiedlichkeit für die spätere Arbeits- und Lebenswelt erlernen. Anders formuliert, um auf die eingangs zitierte konfuzianische Weisheit zurückzukommen: Sie können durch Erfahrung lernen, in interkulturellen Situationen klug zu handeln. Doch damit ist es nicht getan! Gerade an den Hochschulen als Orten der systematischen Wissensgewinnung und -weitergabe sollte sich die Möglichkeit zum interkulturellen Lernen nicht darin erschöpfen, die Studierenden auf den bittersten Weg der Erkenntnis zu schicken und dann allein zu lassen. Es braucht darüber hinaus entsprechende Ausbildungsangebote, in denen die Studierenden über die gemachten Erfahrungen unter kompetenter Moderation nachdenken und reflektieren können, in denen sie Forschungsergebnisse, bekannte Wissensbestände, Modelle und Theorien kennenlernen, die zur Nachahmung bzw.



Anwendung motivieren, in denen sie somit zielführend und effizient eine interkulturelle Kompetenz aufbauen können, die sie ebenso zielführend und effizient später selbstständig anhand weiterer Erfahrungen ausbauen und vertiefen können.

Und die Hochschulen in Deutschland sind keineswegs untätig. Es gibt mittlerweile zahlreiche Bachelor- und Masterprogramme, die ein „international“ oder „interkulturell“ bzw. „intercultural“ im Titel führen und neben der Vermittlung kultur-, sozial-, sprach-, literatur- oder wirtschaftswissenschaftlichen Fachwissens, einer vertieften Englischausbildung und dem Erwerb weiterer Fremdsprachen auch die Entwicklung interkultureller Kompetenz als Qualifizierungsziel verfolgen. Darüber hinaus werden Vorbereitungskurse für das Auslandssemester, Einführungsseminare für ankommende ausländische Studierende und studienbegleitende interkulturelle Ausbildungsmodule angeboten.

Diese Studienangebote speisen sich zu einem gewissen Teil aus der interkulturellen und kulturvergleichenden Forschung an den jeweiligen verantwortlichen Instituten, lösen aber auch Forschungstätigkeit aus, vor allem in Form von Evaluationsstudien, die die Effektivität der untersuchten Maßnahmen belegen sollen. Die vorliegende Arbeit will einen Schritt weiter gehen und eine ganzheitliche Analyse eines interkulturellen Studienprogramms vornehmen: Anhand einer seit Jahren etablierten, theoretisch fundierten und intensiv evaluierten studienbegleitenden Ausbildung zur Förderung interkultureller Kompetenz werden exemplarisch Input-, Prozess- und Output-Faktoren interkultureller Qualifizierung im Rahmen des Hochschulstudiums in Deutschland analysiert. Dabei soll geklärt werden, welchen Einfluss Teilnehmervariablen wie vorherige Auslandserfahrung, Studienfach oder bestimmte Persönlichkeitseigenschaften auf die Beurteilung unterschiedlicher Lernprozesse haben und wie sich diese auf die erzielten Wirkungen und die Transferleistung auswirken. Die Ergebnisse werden zu einem Modell zusammengefasst, das als theoretisches Fundament für die Konzipierung, Implementierung und Evaluierung derartiger Qualifizierungsmaßnahmen dienen soll. Der wissenschaftliche Erkenntnisgewinn besteht in erster Linie in einer aus empirischen Daten abgeleiteten Theorieerweiterung zu den Themen interkulturelle Kompetenz, interkulturelles Lernen und interkulturelle Qualifizierung. Der Anwendungsbezug besteht in der Entwicklung eines theoretisch und empirisch fundierten, handhabbaren Modells für Hochschullehrer, Curriculumentwickler und Bildungsverantwortliche, die mit interkulturellen Themen im Rahmen des Hochschulstudiums und der Internationalisierung der deutschen Hochschullandschaft zu tun haben.

Im theoretischen Teil der Arbeit wird zunächst geklärt, was unter interkultureller Qualifizierung zu verstehen ist und wie sie in ein Hochschulstudium integriert werden kann. Darüber hinaus

wird das bearbeitete Thema innerhalb der Erziehungswissenschaft verortet. Dann werden theoretische Grundlagen, Entwicklungslinien und aktuelle Forschungserkenntnisse zum Thema interkulturelle Kompetenz erläutert, deren Entwicklung als übergeordnetes Ziel interkultureller Qualifizierung verstanden werden kann. Im Anschluss daran wird auf den Prozess der Entwicklung interkultureller Kompetenz eingegangen, der gemeinhin als interkulturelles Lernen bezeichnet wird. Von besonderem Interesse sind hierbei die Gestaltung von Lernumgebungen, Unterrichtsbedingungen, Lehrtätigkeiten und Trainingsformaten, die formelles interkulturelles Lernen in einer institutionalisierten Lehr-/Lernsituation begünstigen. Des Weiteren wird hierzu das handlungs- und lerntheoretische Konzept interkultureller Kompetenz (Thomas 2003a) als Referenzmodell interkulturellen Lernens herangezogen und beschrieben. Abschließend wird das an den Regensburger Hochschulen durchgeführte Zusatzstudium internationale Handlungskompetenz, das der vorliegenden Arbeit als Untersuchungskontext dient, vorgestellt und anhand der vorangegangenen theoretischen Erläuterungen verortet. Hierbei gilt es zu prüfen, welche Gründe dafür sprechen, dieses Programm exemplarisch für interkulturelle Qualifizierung im Rahmen des Hochschulstudiums in Deutschland in der vorliegenden Studie zu untersuchen.

Im empirischen Teil werden die beiden durchgeführten Untersuchungen beschrieben, wobei zunächst die interessierenden Forschungsfragen bzw. Hypothesen formuliert, dann das jeweilige methodische Vorgehen dargestellt und schließlich die Ergebnisse präsentiert und interpretiert werden. Die erste Studie ist qualitativ-explorativer Art und dient der Identifizierung relevanter Input-, Prozess- und Output-Variablen. Aus Interviews mit ehemaligen Teilnehmenden wurde mittels qualitativer Inhaltsanalyse ein Kategoriensystem gewonnen, das relevante personale Vorbedingungen, Beurteilungen von Lernprozessen und wahrgenommene Wirkungen der Qualifizierungsmaßnahme enthält. Die gewonnenen Kategorien wurden aufgrund identifizierter Zusammenhänge und theoretischer Überlegungen zu einer Typologie von Nutzungsprofilen interkultureller Qualifizierung arrangiert.

Untersuchung zwei ist quantitativ-explanativer Art und dient der Prüfung der in der Interviewstudie identifizierten Zusammenhänge. Dazu wurden aus den Ergebnissen der Interviewstudie Hypothesen abgeleitet, die mittels statistischer Analyse auf ihre Gültigkeit geprüft wurden. Für jede identifizierte Kategorie wurden Items formuliert, die in Form eines Fragebogens mit siebenstufiger Likert-Skala von den Teilnehmenden am Ende der Qualifizierungsmaßnahme bearbeitet wurden. Die aus dem Fragebogen gewonnenen Antworten bilden zusammen mit persönlichen Angaben, die die Teilnehmer bei der Anmeldung zum Programm gemacht ha-

ben, und Ergebnissen eines zu Beginn und am Ende des Programms bearbeiteten Persönlichkeitstests die Datengrundlage. Ein Teil der Hypothesen wurde eigens zur Überprüfung von Reliabilität und Validität der erhobenen Daten formuliert. Die Hypothesenprüfung erfolgte durch Mittelwertvergleich und Korrelationsberechnung. Im abschließenden Diskussionsteil werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen auf der Grundlage der theoretischen Ausführungen interpretiert, Schlussfolgerungen und Konsequenzen für Theoriebildung und Anwendung gezogen, das endgültige Modell dargestellt sowie Anregungen für weitere Forschungsvorhaben und den Praxiseinsatz abgeleitet.

Die durch die Interviewstudie gewonnenen Erkenntnisse konnten in der Fragebogenstudie in weiten Teilen bestätigt, bisweilen auch adaptiert und ergänzt werden, so dass das entwickelte Modell als hilfreiche theoretische Grundlage für weitere empirische Analysen und die Konzipierung, Implementierung und Evaluierung interkultureller Qualifizierungsmaßnahmen verwendet werden kann. Das Ziel der Arbeit kann damit als erfüllt betrachtet werden. Die Ergebnisse können wie folgt zusammengefasst werden:

Als Input-Variablen interkultureller Qualifizierung ergaben sich 1) die Teilnahmemotivation in den vier Ausprägungen diffus, Karriere-orientiert, pragmatisch und persönlich, 2) bisherige interkulturelle Erfahrung in Form der Anzahl der in fremd- oder interkultureller Umgebung verbrachten Monate, 3) das Studienfach in den zwei Kategorien Geistes- und Sozialwissenschaften sowie Natur-, Ingenieurs- und Wirtschaftswissenschaften 4) Erwartungen bezüglich situierter, kooperations-, tätigkeits-, reflexions- und wissenszentrierter Lernprozesse sowie 5) die Persönlichkeitseigenschaften Offenheit, Sozialkompetenz und Perspektivenwechsel.

Folgende Prozess-Variablen interkultureller Qualifizierung konnten identifiziert werden: 1) Organisationsprozesse, 2) situiertes Lernen, 3) Fallarbeit, 4) Selbstreflexion, 5) Vermittlung kulturspezifischen Wissens und 6) Vermittlung interkulturellen Prozesswissens.

Die ermittelten Output-Variablen interkultureller Qualifizierung lassen sich in einer Transfer-Typologie beschreiben, die aus den folgenden Stufen besteht: 1) Sensibilisierung (erhöhtes Bewusstsein und größere Wertschätzung für kulturelle Einflussgrößen), 2) kognitive Anwendung (produktivere Interpretation interkultureller Situationen), 3) Aktivierung (gesteigerte Motivation zur selbständigen Wissenserweiterung und Intensivierung interkultureller Interaktionen), 4) aktionale Anwendung (produktiverer Umgang mit interkulturellen Situationen) und 5) Potenzierung (generalisierte Strategie selbst gesteuerten interkulturellen Lernens und Handelns).

Von den untersuchten Input-Variablen erwiesen sich Studienfach und Offenheit als besonders bedeutsam für die Beurteilung von Lernprozessen und die Transferleistung. Überraschenderweise konnten keine signifikanten Zusammenhänge der Input-Variablen Teilnahmemotivation und interkulturelle Erfahrung mit Prozess- und Output-Variablen ermittelt werden. Erwartungshaltung und Organisationsprozesse konnten als Hintergrundvariablen interpretiert werden, die vermutlich nur bei negativer Ausprägung (enttäuschte Erwartungen, Unzufriedenheit mit der Organisation) größeren Einfluss auf Lernprozesse und Wirkungen ausüben. Situiertes Lernen erwies sich als für alle Nutzungsprofile relevant, Fallarbeit und kulturspezifisches Wissen wirken sich insbesondere auf kognitive Anwendung aus, Selbstreflexion spielt eine wichtige Rolle für Aktivierung und interkulturelles Prozesswissen ist in besonderem Maße bedeutsam für actionale Anwendung und Potenzierung.

Über Brauchbarkeit, Zuverlässigkeit und Generalisierbarkeit des in dieser Arbeit gewonnenen Modells interkultureller Qualifizierung im Rahmen des Hochschulstudiums in Deutschland können letztlich nur die Anwendung in der Hochschulpraxis und weitere wissenschaftliche Analysen entscheiden. Aber es liefert in jedem Fall eine geeignete, theoretisch und empirisch fundierte Ausgangsposition, um Studierenden den bitteren Weg der Erfahrung zum klugen Handeln in interkulturellen Situationen zu „erleichtern“ und zu „veredeln“.

# THEORETISCHE GRUNDLAGEN

In diesem Teil der Arbeit werden bereits bestehende Theorien, Modelle und Konzepte sowie aktuelle Forschungserkenntnisse aus der Literatur dargestellt, die für die Gewinnung des angestrebten Modells interkultureller Qualifizierung von Bedeutung sind. Einer Klärung des Begriffs interkulturelle Qualifizierung und einer disziplinären Verortung des Themas folgen die Erörterung der relevanten Themen interkulturelle Kompetenz, interkulturelles Lernen und Erwerb interkultureller Kompetenz im Rahmen organisierter Lehr-/Lernprozesse an deutschen Hochschulen. Der Theorieteil schließt mit der Beschreibung des Qualifizierungsprogramms *Zusatzstudium Internationale Handlungskompetenz* an den Regensburger Hochschulen, dessen Teilnehmende als Stichprobe für die vorliegende Untersuchung dienen.

## 2 Begriffs- und Standortbestimmung

Der Begriff interkulturelle Qualifizierung wird in der neueren deutschsprachigen Literatur immer häufiger verwendet, wenn es um die Beschreibung von Lehr-/Lernprogrammen zum systematischen Erwerb interkultureller Kompetenz geht, egal, ob dabei die Zielgruppe aus Managern (Tang 2004), Polizistinnen (Leenen 2005), Ausbildern in Industrie und Handwerk (Schröer 2007), Lehrerinnen (Wenderoth et al. 2000) oder Studierenden und Hochschulmitarbeitern (Bosse 2010) besteht. Allerdings wird der Begriff kaum näher erklärt, die Autoren gehen offenbar davon aus, dass der Leser weiß, was damit gemeint ist. Der Großteil der Leserschaft wissenschaftlicher Texte wird sich sicherlich ohne größeres Nachdenken eine Vorstellung davon machen können, was unter interkultureller Qualifizierung zu verstehen ist: Es geht irgendwie um Lehrveranstaltungen (Kurse, Seminare, Workshops etc.), die Lehrpersonen geplant haben und durchführen mit Teilnehmenden, die durch den Besuch dieser Veranstaltungen etwas erfahren und lernen, das sie besser für die Interaktion und Kooperation mit Vertretern verschiedener Kulturen qualifiziert. Für eine Studie, die die Entwicklung eines Modells interkultureller Qualifizierung zum Ziel hat, ist eine genauere Begriffsbestimmung jedoch unerlässlich.

### 2.1 Qualifizierung

Der Begriff Qualifizierung wird auch ohne das Attribut interkulturell häufig ohne weitere Erklärung verwendet (z. B. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2009; Käßlinger 2007; Kraus 2009; OECD 2010) und in vielen pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Nachschlagewerken ist er gar nicht verzeichnet wie im Handwörterbuch Erziehungswissenschaft (Andresen et al. 2009), im Wörterbuch der Pädagogik (Böhm und Grell 2005), im

Wörterbuch Erziehungswissenschaft (Krüger und Grunert 2006) oder im Handwörterbuch pädagogische Psychologie (Rost 2006). Eine Recherche in der englischsprachigen Literatur erübrigt sich, da es keine entsprechende Übersetzung für Qualifizierung gibt: Neben *qualification*, das einfach als Qualifikation bzw. auch Schul- oder Ausbildungsabschluss übersetzt wird, findet man noch *qualifying*, das in der Bedeutung von Eignungs- oder Aufnahmeprüfung (Dohrmann 2007, S. 88) allerdings nicht als angemessene Übersetzung für Qualifizierung im hier gemeinten Sinne herhalten kann. Am ehesten scheint als englische Übersetzung der Begriff *training* geeignet zu sein, der sich zur Begriffsbestimmung von Qualifizierung in der englischsprachigen Literatur jedoch nicht eignet, da er – wie auch im Deutschen – weitgefasst und mehrdeutig verwendet wird (Greif 2004, S. 776). Nach Stolzenberg und Heberle kann Qualifizierung im deutschen Sprachgebrauch nicht mit Training gleichgesetzt werden (Stolzenberg und Heberle 2009, S. 162).

Fündig wird man im Beltz Lexikon Pädagogik (Tenorth und Tippelt 2007), das Qualifizierung als Lernprozesse definiert, „die in einem intentionalen Verhältnis zu (Erwerbs-)Arbeit stehen und nach erfolgreicher Absolvierung zu einer Qualifikation führen“ (Tenorth und Tippelt 2007, S. 592). Auch Dorsch Psychologisches Wörterbuch (Häcker und Stapf 2004) listet einen Artikel zum gesuchten Begriff: Greif (2004) versteht unter Qualifizierung ganz allgemein den Prozess des Erwerbs von Qualifikation und konkreter die „zielgerichtete und geplante Veränderung arbeitsbezogener und allgemeiner Fertigkeiten und Handlungskompetenzen“, wobei dieser Veränderungsprozess von Wechselwirkungen zwischen Arbeitsanforderungen und allgemeiner Persönlichkeitsentwicklung geprägt ist (Greif 2004, S. 776). Dies deckt sich im Kern mit zwei weiteren gefundenen Definitionen: Das online verfügbare Gabler Wirtschaftslexikon bezeichnet Qualifizierung als „Oberbegriff für Maßnahmen zum Aufbau, Erhalt und Ausbau von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zur Bewältigung beruflicher Anforderungen notwendig sind“ (Maier 2010). Während dieser Autor allerdings der Meinung ist, Qualifizierung finde ausschließlich im Rahmen der betrieblichen Sozialisation statt (Maier 2010), verweist ein Bericht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zum lebenslangen Lernen in Deutschland auf eine ausdrücklich „weite Definition von Qualifizierung“, die „die individuelle Seite anerkennt“ und „alle betriebsbezogenen und individuellen beruflichen Fortbildungs- und Weiterbildungsmaßnahmen“ als Qualifizierung versteht (Kruse 2003, S. 39–40). Während Training meist wie Schulung, Seminar, Fort- oder Weiterbildungsmaßnahme als einzelne Lehrveranstaltung verstanden wird, ist Qualifizierung als größer und längerfristig angelegtes Programm zu verstehen, das aus mehreren Veranstaltungen und unterschiedlichen Lehr-Lernformaten besteht, ein

übergeordnetes Lernziel verfolgt und neben Wissensvermittlung und der Einübung neuer Arbeitsabläufe auch die Änderung von Werten und Einstellungen anstrebt (Stolzenberg und Heberle 2009).

Für die Zwecke dieser Arbeit weiterführend ist die Charakterisierung von Qualifizierung als intentionaler, geplanter Lernprozess bzw. Bildungsmaßnahme, bestehend aus mehreren aufeinander bezogenen Lehrveranstaltungen zum Aufbau bestimmter Qualifikationen, Kompetenzen, Einstellungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung bestimmter Anforderungen. Doch was ist unter einem intentionalen Lernprozess, einer Bildungsmaßnahme zu verstehen? Um welche Anforderungen, Qualifikationen, Kompetenzen und Fähigkeiten geht es bei interkultureller Qualifizierung? Und inwieweit ist der in allen Definitionen vorgenommene eindeutige Bezug auf Erwerbsarbeit und Berufsausübung auf den Hochschulkontext übertragbar? Diese Fragen werden im Folgenden erörtert.

### 2.1.1 Qualifizierung als formeller Lernprozess

Die OECD beschäftigt sich seit 1996 mit Strategien für lebenslanges Lernen mit dem Ziel, nicht zertifizierte Wissensbestände, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich Menschen in der täglichen Bewältigung von Herausforderungen ihrer Arbeits- und Lebenswelt erworben haben, erfassbar zu machen und ihre Anerkennung zu ermöglichen. Ein zentraler Aspekt bei diesem Unterfangen ist die Unterteilung in formelles (auch formales) und informelles Lernen (OECD 2005; Seidel et al. 2008). Während die Diskussion über informelles Lernen „von außergewöhnlicher Wirrnis geprägt“ ist, wie Kaiser konstatiert (Kaiser 2007, S. 81), scheinen die Charakteristika formellen Lernens weitgehend klar zu sein. Es handelt sich dabei um Formen des institutionell organisierten Lernens, die angeleitet von Lehrpersonen in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen stattfinden, sich an expliziten Planungs-, Gestaltungs- und Bewertungsprinzipien orientieren und zu anerkannten Abschlüssen, Qualifikationen und Zertifizierungen führen (OECD 2005; Kaiser 2007; Seidel et al. 2008; Tenorth und Tippelt 2007). Diese Definition deckt den Qualifizierungsbegriff weitgehend ab und bietet eine zielführende Konkretisierung in Richtung Institutionalisierung, Lehre und Zertifizierung.

Informelles Lernen hingegen ist nicht in organisierte Zusammenhänge an Bildungseinrichtungen eingebunden, soweit ist sich die Fachwelt einig. Inwiefern informelles Lernen auch intentional, also aufgrund einer Lernabsicht und bewusst vollzogen werden kann oder primär auf unreflektierter alltäglicher Erfahrung beruht, gleichsam die „natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens“ (Seidel et al. 2008, S. 8) darstellt, wird allerdings nicht eindeutig gesehen.

Darauf bezieht sich Kaisers oben erwähnte, auf einen umfangreichen Literaturüberblick von Dohmen (Dohmen 2001) bezogene Kritik (Kaiser 2007). Eine Präzisierung informellen interkulturellen Lernens findet sich in Kapitel 4.2 dieser Arbeit.

Qualifizierung wird in dieser Arbeit als formeller Lernprozess verstanden, der von Lehrpersonen in Bildungsinstitutionen geplant, organisiert, durchgeführt, beurteilt und zertifiziert wird. Doch die Beschreibung formellen Lernens enthält anders als der Qualifizierungsbegriff keinen expliziten Hinweis auf Berufsausbildung und Erwerbsarbeit. Qualifizierung betont offensichtlich einen Verwertungsaspekt, der in Bezug auf Bildungsmaßnahmen sonstiger Art, insbesondere im Rahmen des Hochschulstudiums sehr kontrovers diskutiert wird.

### 2.1.2 Qualifizierung zur Erwerbsarbeit im Rahmen des Hochschulstudiums

Die Debatte, wie instrumentell, funktional und an Kosten-Nutzen-Erwägungen ausgerichtet Bildung sein darf bzw. muss, wird seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert lebhaft geführt. Damals bildete sich in Gegnerschaft zum Brauchbarkeits- und Nützlichkeitsdenken der Aufklärungspädagogik und unter Idealisierung der griechischen Antike die Bewegung des Neuhumanismus, die eine ganzheitliche Bildung des Individuums als Selbstzweck propagierte, da die Konzentration auf pure Nützlichkeit die Freiheit des Geistes manipulierte (Brüggen 2010, S. 206; Horlacher 2010, S. 50–51; Tenorth und Tippelt 2007, S. 744). Wilhelm von Humboldt, einer der Hauptvertreter des Neuhumanismus, begründet die Ablehnung, Bildungsprozesse des Menschen zu instrumentalisieren, folgendermaßen: „Jedes Geschäft – welcher Art es auch sei – wird besser betrieben, wenn man es um seiner selbst willen, als den Folgen zu Liebe treibt.“ (Humboldt 1980, S. 92)

Seitdem wird der Vorwurf des Utilitarismus, also der Fokus auf die Verwertbarkeit von Bildung, der das Humboldt'sche Bildungsideal verrate, immer wieder neu erhoben (Tenorth und Tippelt 2007, S. 744). Allerdings zeigen die Nachhaltigkeit und Attraktivität pädagogischer Reformbewegungen und erziehungswissenschaftlicher Philosophien, die lebensweltliche Erfahrung und Handeln der Lernenden sowie Lebensnähe und Anwendbarkeit vermittelter Inhalte in den Mittelpunkt von Lehre rücken, wie z. B. der Pragmatismus US-amerikanischer Prägung vertreten durch John Dewey, „dass die schlichte Abwertung des Utilitarismus im pädagogischen Alltag eher polemische als theoretische Qualität hat“ (Tenorth und Tippelt 2007, S. 744).

Das deutsche Hochschulwesen weist neben der „Einsicht in die reine Wissenschaft“ (Humboldt 1981, S. 191) eine lange Tradition der gezielten Ausbildung für praktische Berufstätigkeit auf.



Denn bei allen neuhumanistischen Idealen war Wilhelm von Humboldt als Direktor der Sektion des Kultus und Unterrichts auch seinem Arbeitgeber, dem preußischen Staat verpflichtet. Und der hatte im Zuge der umfassenden Verwaltungsreformen ab 1807 ein vitales Interesse daran, gut ausgebildete Akademiker als Beamte zu beschäftigen. Um sicherzustellen, dass die Hochschulausbildung auch den Anforderungen der auszuführenden Ämter entsprach, wurde denn auch das Staatsexamen als zwingende Voraussetzung für den Staatsdienst eingeführt (Lundgreen 2007, S. 353). Der Staat als Inhaber des akademischen Ausbildungsmonopols beschäftigt den Großteil der Hochschulabsolventen und definiert den universitären Ausbildungsauftrag als „akademische Berufsausbildung mit funktionaler Expertise auf wissenschaftlicher Basis“ (Lundgreen 2007, S. 353).

Im Laufe des 19. Jahrhunderts erfordert neben dem wachsenden Bedarf an Akademikern für zunehmend ausdifferenzierte Tätigkeiten im Staatsdienst auch die Industrialisierung eine weitere Professionalisierung der Hochschulausbildung (Boehm 2007, S. 28). Als Antwort auf die expandierende Berufswelt, den Akademisierungsdruck praktischer Berufszweige und die Verwissenschaftlichung technischer Bildung entstehen Studiengänge mit klar berufspraktischer Zielsetzung (z. B. Ingenieurs-, Agrar- und Wirtschaftswissenschaften sowie Tiermedizin). „Spätestens ab 1830 holen berufspragmatische Ziele die Humboldt’schen Bildungsideale ein“ (Boehm 2007, S. 27). Um dem Bedarf nach einem berufsqualifizierenden Abschluss in Fächern ohne Staatsexamen gerecht zu werden und gleichzeitig eine Inflation des Doktorats zu verhindern, wird 1899, quasi als „Scharnier“ zwischen wissenschaftlicher Ausbildung und Berufswelt, mit dem Diplom ein absolutes Erfolgsprodukt des deutschen Hochschulwesens eingeführt (Boehm 2007, S. 40). Das Diplom verbindet praxisbezogene und überlegene, weil wissenschaftlich fundierte Kompetenz mit dem Anspruch auf privilegierten Zugang zu bestimmten Arbeitsmarktsegmenten der modernen Produktions- und Dienstleistungsgesellschaft (Lundgreen 2007, S. 362).

Auch wenn Befürchtungen der instrumentellen Abwertung des Studiums seitdem immer wieder, mal lauter mal leiser, geäußert werden (siehe Bloch 2009), lässt sich festhalten, dass Qualifizierung als formelles Lernen im Rahmen des Hochschulstudiums durchaus mit einer berufspraktischen Verwertungsabsicht verstanden und praktiziert werden kann bzw. sogar soll, will man dem Hochschulrahmengesetz Rechnung tragen:

„Lehre und Studium sollen den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden

dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, daß er zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird.“ (HRG, §7)

Qualifizierung hat also auch im Rahmen der Hochschulausbildung das vorrangige Ziel, zur produktiven Erwerbsarbeit zu befähigen, wobei dieses Ziel allerdings keineswegs nur auf wirtschaftlichen Nutzen bezogen ist, sondern auch ausdrücklich individuelle Persönlichkeitsbildung, gesamtgesellschaftliche Verantwortung und die Förderung von Wissenschaft und Kunst mit einbezieht.

#### *2.1.2.1 Qualifizierungsziel Employability*

Die seit der Bologna-Erklärung 1999 konsequent umgesetzte europäische Studienreform betont unter dem Stichwort *Employability* verstärkt die im Hochschulstudium curricular verankerte Qualifizierung speziell für den Arbeitsmarkt:

„Ministers expressed their appreciation of the contributions toward developing study programmes combining academic quality with relevance to lasting employability and called for a continued proactive role of higher education institutions.“ (European Ministers of Education 2001, S. 3)

Wie der gesamte Bologna-Reformprozess steht auch das erklärte Studienziel der Employability immer wieder in der Kritik. Neben der bereits erörterten Frage, ob eine zu starke Fokussierung auf die ökonomische Verwertbarkeit eines Studiums dieses nicht seines allgemein bildenden Gehalts beraube, hat die Kritik berechtigterweise damit zu tun, dass es keine allgemein akzeptierte, verbindliche Definition und Übersetzung des Ausdrucks Employability ins Deutsche gibt<sup>1</sup> (Teichler 2008, S. 71). Meist wird er mit Beschäftigungsfähigkeit übersetzt, wobei dieser Begriff auch noch genügend Interpretationsspielraum lässt: Ist damit die Förderung schwer vermittelbarer Hochschulabsolventen gemeint? Geht es um das Potenzial für selbständige Stellensuche und Karriereplanung? Erhöht sie die Wahrscheinlichkeit in spezifischen Berufsfeldern erfolgreich zu sein? (Bürger und Teichler 2004, S. 41)

---

<sup>1</sup> Mit dem Problem der nicht eindeutigen Übersetzung des Begriffs Employability sehen sich die meisten der am Bologna-Prozess beteiligten, nicht-englischsprachigen Länder konfrontiert (Teichler 2008, S. 71).

Nach Teichler gibt es keine allgemein akzeptierte Definition, Employability bezeichne alles, „was die Chancen einer schnellen und günstigen Beschäftigung der Absolventen beflügelt“ (Teichler 2005, S. 316). Yorkes Arbeitsdefinition geht in diese Richtung, enthält allerdings einige Ausdifferenzierungen bzgl. der Voraussetzungen und Wirkungen von Employability:

„Employability is taken as: a set of achievements – skills, understandings and personal attributes – that makes graduates more likely to gain employment and be successful in their chosen occupations, which benefits themselves, the workforce, the community and the economy.“ (Yorke 2006, S. 8)

Abweichend von dieser Definition, die auch positive Auswirkungen von Employability für das Individuum und das Gemeinwesen sieht, kritisiert Bloch (Bloch 2009) die Fokussierung auf ökonomische Verwertung. Er versteht unter Employability bzw. Beschäftigungsfähigkeit „ein Konzept, das die ökonomische Nutzung von Flexibilitäten bezeichnet. Dieser ökonomische Nutzen wird *zugleich* vom Studium *und* von dem individuellen Studenten gefordert. Das Studium soll Kompetenzen und Strategien vermitteln, mit denen die Studierenden ihre Beschäftigungschancen erhöhen können.“ (Bloch 2009, S. 85, Hervorhebungen im Original)

Für die vorliegende Arbeit ist von Interesse, dass die Absolventen durch das Studium offenbar nicht mehr nur in erster Linie Fachwissen erlernen sollen und dadurch ein klar definiertes Beschäftigungsprofil für ein spezifisches, abgegrenztes Arbeitsmarktsegment erhalten, sondern für unterschiedlichste Tätigkeiten und Berufsfelder befähigt werden, die ein sich immerzu und rasant verändernder, globalisierter Arbeitsmarkt hervorbringt, in dem die Halbwertszeit von Fachwissen sehr begrenzt ist. Um solch variable und flexible Qualifikationsprofile zu gewährleisten, sind zusätzlich zu fachlichen Basiskenntnissen und -fertigkeiten überfachliche Kompetenzen vonnöten, die gemeinhin als Schlüsselqualifikationen bezeichnet werden (Beck 2007; Bos und Voss 2010; Mertens 1974; Nünning 2008; Robertson-von Trotha et al. 2009). Ihre Vermittlung im Rahmen des Hochschulstudiums zur Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit empfiehlt auch der Wissenschaftsrat:

„Um Beschäftigungsfähigkeit zu gewährleisten, soll die Vermittlung von transferfähigem Basiswissen zusammen mit der Entwicklung von Schlüsselqualifikationen einen deutlich höheren Stellenwert erhalten.“ (Wissenschaftsrat 2000, S. 23)

Schlüsselqualifikationen können als entscheidendes Merkmal von Employability betrachtet werden, wobei die beiden Begriffe bisweilen sogar äquivalent verwendet werden (Yorke 2006). Interkulturelle Kompetenz wird im Zeitalter voranschreitender Globalisierung als eine dieser

für Beschäftigungsfähigkeit nötigen Schlüsselqualifikationen gesehen (Europäisches Parlament und Europäischer Rat 2006; Graf und Mertesacker 2010; Hiller und Vogler-Lipp 2010; Otten und Robertson-von Trotha 2007; Thomas 2003a; Wissenschaftsrat 2000), auch wenn z. B. Bolten (Bolten 2007c) der Meinung ist, dass interkulturelle Kompetenz keine eigenständige Schlüsselqualifikation darstellt. Bevor die Charakteristika interkultureller Qualifizierung erörtert werden, wird im Folgenden das Qualifizierungsziel Schlüsselqualifikationen diskutiert. Fachspezifische Qualifizierung, die in der Hochschulausbildung sicherlich nach wie vor den größten Teil einnimmt, wird im weiteren Verlauf nicht weiter verfolgt.

#### *2.1.2.2 Qualifizierungsziel Schlüsselqualifikationen*

Auch wenn Bürger und Teichler 654 Bedeutungsvarianten von Schlüsselqualifikationen in der berufspädagogischen Literatur ausmachen (Bürger und Teichler 2004, S. 34) und alternative Begriffe für offenbar das gleiche Konstrukt kursieren (wie z. B. Schlüsselkompetenzen, extra-funktionale, multi-funktionale oder überfachliche Qualifikationen, Kompetenzen, Fähigkeiten oder Fertigkeiten), lässt sich doch ein weitgehend einheitliches Basisverständnis feststellen, was Schlüsselqualifikationen sind. Mertens verwendete erstmalig 1974 den Begriff Schlüsselqualifikationen für „solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten, disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr (a) die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt und (b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens“ (Mertens 1974, S. 40). Er greift damit Dahrendorfs bereits Mitte der 1950er Jahre formulierte Forderung nach „extra-funktionalen Fertigkeiten“ auf, die „eher diffus“ sind und weniger „auf die rein technischen Ansprüche von Arbeitsprozessen bezogen, sondern auf deren organisatorischen und sozialen Zusammenhang“ (Dahrendorf 1956, S. 554). Lange bevor der Begriff Employability durch den Bologna-Prozess im deutschen Hochschulwesen zum Thema wurde, wurde also schon die Eignung für unterschiedlichste Positionen und die Bewältigung sich rasch ändernder Anforderungen durch das Studium angestrebt.

Die meisten Autoren sind sich einig, dass es sich bei Schlüsselqualifikationen um eine aufgrund der mangelnden Prognostizierbarkeit beruflicher Anforderungen nötige Ergänzung zu fachspezifischem Wissen handelt. Schlüsselqualifikationen befähigen dazu, schnell wechselnde, neuartige, vielschichtige, fächer- und lebensbereichübergreifende Situationen, Anforderungen, Aufgaben und Probleme intelligent zu bewältigen (z. B. Beck 2007; Böhm und Grell 2005; Bos und Voss 2010; Heid 2007; Maag Merki 2009; Robertson-von Trotha et al. 2009; Schlüter 2010;

Tenorth und Tippelt 2007). Bürger und Teichler kritisieren dabei, dass Schlüsselqualifikationen meist funktional definiert werden. Mit der Definition wird beschrieben, was die Qualifikation letztlich als Resultat erbringt (nämlich unvorhergesehene Anforderungssituationen bewältigen zu können), nicht aber wie sie sich konkret zusammensetzt und wie sie erlernt werden kann (Bürger und Teichler 2004, S. 36). Versuche, diesen definitorischen Mangel zu beheben und detaillierter zu beschreiben, was Schlüsselqualifikationen ausmacht, enden oftmals in Listen mit spezifischen Kompetenzen wie Problemlöse-, Medien-, Kommunikations-, Sozialkompetenz etc. (vgl. Böhm und Grell 2005, S. 562), die bisweilen etwas beliebig wirken. Tenorth und Tippelt sprechen von „metakognitiven Strategien des Lernens und der Informationsverarbeitung“ (Tenorth und Tippelt 2007, S. 613), die das Erkennen von veränderten oder neuartigen Anforderungen einer Situation, den schnellen Abruf geeigneter Wissensbestände zur Bewältigung, das Austesten von Handlungsmöglichkeiten und die Evaluation von Handlungsergebnissen ermöglichen. Am zielführendsten scheint die Erkenntnis zu sein, dass Schlüsselqualifikationen Fachwissen nicht ersetzen können, sondern darauf aufbauen und nur über konkrete Inhalte und Problemsituationen erworben werden können (Maag Merki 2009, S. 496–497; Tenorth und Tippelt 2007, S. 613).

Mertens erkannte, dass Schlüsselqualifikationen geschult werden müssen, wobei er keineswegs nur die Fundierung der beruflichen Existenz im Auge hatte, sondern auch die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit sowie gesellschaftlich verantwortungsvolles Verhalten (Mertens 1974, S. 37). Der Wissenschaftsrat empfahl ebenfalls bereits 1978, die Selbständigkeit im Studium zu erhöhen und die Studierenden durch das „Training multifunktionaler Fähigkeiten“ (Wissenschaftsrat 1978, S. 17) nicht mehr nur für einen festgelegten Beruf, sondern für unterschiedliche Tätigkeitsfelder zu qualifizieren und somit die „praktische Verwendungsmöglichkeit“ (Wissenschaftsrat 1978, S. 16) des Studiums zu erweitern und die berufliche Flexibilität von Absolventen zu fördern.

Die gezielte Einbindung von Schlüsselqualifikationen in die Berufs-, Schul- und Hochschulausbildung trägt wie das erklärte Studienziel Employability der Notwendigkeit Rechnung, dass produktive Mitglieder der Gesellschaft erfolgreich mit rasch wechselnden, vielschichtigen, fach- und bereichsübergreifenden Anforderungen und Problemen einer hochkomplexen modernen Arbeits- und Lebenswelt flexibel und innovativ umgehen können müssen.

### 2.1.2.3 Qualifizierungsziel Empowerment

Im Zusammenhang mit der institutionellen Förderung von Schlüsselqualifikationen wird immer wieder der Begriff *Empowerment* genannt (z. B. Andresen 2009; Bloch 2009; Nussbaum 1997; Sen 1985), der ursprünglich aus der Psychotherapie stammt (siehe Brickman et al. 1982) und ins Deutsche mit Ermächtigung oder Befähigung übersetzt werden kann<sup>2</sup>. Das Individuum soll durch den Erwerb von Schlüsselqualifikationen dazu befähigt werden, selbstverantwortlich unter komplexen sozialen Zusammenhängen zu entscheiden und zu handeln, dabei Unwägbarkeiten der Umwelt mit einzukalkulieren und somit die Resultate des eigenen Handelns zu kontrollieren (Bloch 2009, S. 72–73). Schlüsselqualifikationen „sind Selbsthilfequalifikationen, mit deren Einsatz der Arbeitnehmer selbständig die Wandlungen in Arbeit und Beruf bewältigen kann, ohne sogleich auf Fremdhilfe angewiesen zu sein“ (Beck 1997, S. 18). Unsicherheiten, Probleme und veränderte Arbeits- und Lebensbedingungen führen nicht automatisch zu Handlungsunfähigkeit und Abhängigkeit von Autoritäten, sondern können als Herausforderung wahrgenommen und aktiv, autark, intelligent und flexibel angegangen und bewältigt werden.

Gegen ein solches Qualifizierungsziel lässt sich zunächst eigentlich nichts einwenden, doch auch der Empowerment-Ansatz wird kritisch gesehen. Es wird bemängelt, dass es sich dabei um ein kompensatorisches Modell handle, das die Verantwortung staatlicher, gesellschaftlicher und ökonomischer Institutionen auf das Individuum übertrage. Die Individuen seien zwar nicht verantwortlich für die Probleme, aber für deren Lösung, was den individuellen Leistungsdruck erhöhe (Bloch 2009, S. 72–73). Verstärktes Konkurrenzdenken, zu hohe Erwartungen an sich selbst und andere, selbst gewählte Überforderung, erhöhter Zeitdruck etc. seien die Folgen. „Schlüsselqualifikationen sind somit Kompetenzen im Umgang mit Unsicherheiten, nicht zur Lösung von Unsicherheiten. [...] nur wer Verantwortung übernehme – selbständig handle und lerne, individuelle und soziale Verhaltensweisen nutze – könne Unsicherheiten bewältigen; wer Probleme nicht selbständig löse, der scheitere. Gesellschaftliche Problemlagen werden auf diese Weise individualisiert.“ (Bloch 2009, S. 74–75)

---

<sup>2</sup> In deutschsprachigen Texten wird häufig der englische Ausdruck *Empowerment* beibehalten oder mit *Befähigung* übersetzt, was in der vorliegenden Arbeit ebenso gehandhabt wird. Vermutlich ist der Begriff *Ermächtigung* aufgrund des Ermächtigungsgesetzes von 1933, das Hitlers Machtübernahme besiegelte und das nationalsozialistische Regime legitimierte, im deutschsprachigen Raum negativ konnotiert.

Aus soziologisch-politologischer Sicht mag diese Kritik durchaus sinnvoll sein, aber aus pädagogisch-psychologischer Sicht wäre es schlicht unverantwortlich, Hochschulabsolventen nicht adäquat auf zu erwartende Lebens- und Arbeitsverhältnisse vorzubereiten. Außerdem betonen Vertreter des Empowerment-Ansatzes, dass die Befähigung zum erfolgreichen Umgang mit Unsicherheiten und zum eigenverantwortlichen, selbstgesteuerten Handeln in einer komplexen sozialen Umwelt in erster Linie auf Selbstverwirklichung und erfolgreiche praktische Lebensführung mit minimaler Fremdbestimmung zielt, auch wenn dadurch auch ökonomische Interessen bedient werden (Andresen 2009; Nussbaum 1997; Sen 1985). Dies schließt den verantwortungsvollen Umgang mit den eigenen Ressourcen und denen anderer mit ein, wodurch „empowerte“ Individuen auch befähigt werden, auf Selbst- und Fremdausbeutung bewusst zu verzichten. Auf lange Sicht diene Empowerment der Entwicklung hin zu einer humanitäreren Gesellschaft, ihre Förderung durch die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen falle somit eindeutig in die öffentliche, also auch bildungspolitische Verantwortung (Andresen 2009, S. 84).

Letztlich kann man sagen, dass mit der gezielten Förderung von Schlüsselqualifikationen im Studium wieder eine Annäherung an ein emanzipatorisches Bildungskonzept Humboldt'scher Prägung als Voraussetzung für eine freie Gesellschaft stattfindet, da nicht nur eine fach- und tätigkeitsspezifische Berufsbildung, sondern auch eine allgemeine subjektive Persönlichkeitsbildung verfolgt wird. Dies geschieht freilich unter entgegengesetzten Vorzeichen: Während bei Humboldt die akademische Freiheit und die von jeglichen Verwertungsaspekten losgelöste Auseinandersetzung mit der reinen Wissenschaft zu einer allgemeinen Persönlichkeitsbildung autonomer Individuen führt, sind die Qualifizierungsziele Schlüsselqualifikationen, Empowerment und Employability eindeutig instrumenteller Natur, um den wechselnden Ansprüchen eines schwer prognostizierbaren Arbeitsmarkts gerecht zu werden.

In dieser Arbeit wird der Standpunkt vertreten, dass die eben genannten funktionalen, arbeitsmarktorientierten Studienziele auf lange Sicht durchaus mit dem Humboldt'schen Bildungsideal vereinbar sind. Denn wenn eine Hochschulabsolventin im Laufe ihres Studiums Kompetenzen erworben hat, die sie dazu befähigen, sich rasch in neuartige komplexe Sachverhalte einzuarbeiten, eigene Ideen und Konzepte gut begründet und für andere verständlich darzulegen, die Perspektiven und Bedürfnisse beteiligter Personen bei der eigenen Handlungsplanung zu berücksichtigen, Handlungsergebnisse zu reflektieren, zu bewerten und daraus zu lernen oder flexibel und produktiv auf unbekannte oder veränderte Bedingungen zu reagieren, dann hat dies für sie einen subjektiven Nutzen, der weit über das ökonomisch Verwertbare hinausgeht.

Sie kann und wird derartige Kompetenzen zur Vertiefung bereits bestehender und Erschließung neuer persönlicher Interessen nutzen, für den Aufbau und die Pflege zwischenmenschlicher Beziehungen, für soziales oder politisches Engagement, zur produktiveren Bewältigung von Krisen etc. Im Studium erworbene Schlüsselqualifikationen können nicht nur in der Berufstätigkeit, sondern in allen Lebensbereichen und zur allgemeinen Persönlichkeitsbildung angewandt und erweitert werden. Voraussetzung für einen solch langfristig gedachten, nicht nur ökonomisch, sondern auch persönlich und gesellschaftlich relevanten Gehalt von Schlüsselqualifikationen, ist meiner Meinung nach ein Hochschulstudium, das Freiräume für individuelle, fachübergreifende Interessen lässt und neben dem berechtigten, ja notwendigen Fokus auf ökonomische Verwertung auch noch andere Motive thematisiert.

Inwieweit es diesbezüglich noch Optimierungspotenzial bei den frisch reformierten Studiengängen in Deutschland gibt und ob der „Jargon der Nützlichkeit“, den Teichler kritisiert (Teichler 2008, S. 68), dem Hochschulstudium angemessen ist, soll an dieser Stelle nicht weiter vertieft werden. Eine tiefgehende, differenzierte und kritische Analyse der Themen Schlüsselqualifikationen, Empowerment, Eigenverantwortung und Employability im Rahmen der Studienreform liefert Bloch mit seiner lesenswerten Dissertation „Flexible Studierende?“ (Bloch 2009).

Festzuhalten ist auf jeden Fall, dass die systematische, institutionalisierte Förderung von Schlüsselqualifikationen im Rahmen des Hochschulstudiums gut begründet ist, den Studierenden zugutekommt, von Politik und Wirtschaft als notwendig erachtet und gefordert wird und diese Forderung von Bildungsverantwortlichen umgesetzt wird. Im Zuge der Globalisierung und Internationalisierung nahezu sämtlicher Lebensbereiche und den damit verbundenen Anforderungen ist in den Katalog der zu schulenden Schlüsselqualifikationen mittlerweile auch interkulturelle Kompetenz aufgenommen worden.

Nachdem dargelegt wurde, dass es sich bei Qualifizierung im Rahmen des Hochschulstudiums um einen formellen Lernprozess handelt mit dem Ziel Beschäftigungsfähigkeit, wozu insbesondere die Förderung von Schlüsselqualifikationen nötig ist, wird im Folgenden die Art der Qualifizierung, mit der sich diese Arbeit befasst, weiter spezifiziert.

## **2.2 Interkulturelle Qualifizierung**

Wenn eine bestimmte Art der Qualifizierung mit einem Attribut näher charakterisiert wird, kann sich dieses entweder auf die Form oder, was meistens der Fall ist, auf das Ziel beziehen. So bezeichnet *Qualifizierung on the job* (Stolzenberg und Heberle 2009) die Form der Umsetzung



als Maßnahme direkt am Arbeitsplatz, die in den Arbeitsprozess eingebunden ist. *Berufliche Qualifizierung* (Kraus 2009), *IT-Qualifizierung* (Neumann 2004), *unternehmerische Qualifizierung* (Klandt 1999) oder *Führungsqualifizierung* (Jochmann 2006) hingegen bezeichnen das angestrebte Ergebnis, die zu erwerbende Kompetenz (wie die Befähigung zur Berufsausübung, die Beherrschung von Informationstechnologien, unternehmerisches Denken und Handeln oder Führungskompetenz). Interkulturelle Qualifizierung, wie sie in dieser Arbeit verstanden wird, bezieht sich ebenfalls auf das Qualifizierungsziel, nämlich interkulturelle Kompetenz. Das schließt keineswegs aus, dass die Umsetzung ebenfalls interkulturell gestaltet sein kann, dass also z. B. die Teilnehmendengruppe oder das Dozententeam gemischtkulturell zusammengesetzt ist oder fremdkulturelle Rollenspielerinnen eingesetzt werden. Das entscheidende Kriterium besteht allerdings im interkulturell ausgerichteten Qualifizierungsziel und nicht in der interkulturellen Umsetzungsform.

### 2.2.1 Qualifizierungsziel interkulturelle Kompetenz

In einem Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz von 2008 wird eine Anpassung von Lehren, Lernen und Forschen an die wachsende Interkulturalität an den Hochschulen gefordert, konkret heißt es dazu: „Es wird darauf ankommen, Lehrende und Lernende mit Hilfe gezielter Weiterbildungsangebote interkulturell zu sensibilisieren und ein Bewusstsein dafür zu erzeugen, dass das Lehren, Lernen und Forschen in interkulturellen Kontexten hohe Ansprüche an alle Beteiligten stellt.“ (Hochschulrektorenkonferenz 2008, S. 9)

Das Europäische Parlament und der Europäische Rat formulierten 2006 als Referenzrahmen für die Mitgliedstaaten und die Europäische Kommission eine Reihe von Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen, die kritisches Denken, Kreativität, Initiative, Problemlösung, Risikobewertung, Entscheidungsfindung und konstruktiven Umgang mit Gefühlen fördern. Jeder Bürger soll diese Kompetenzen für die persönliche Entfaltung und Entwicklung, die soziale Eingliederung, den aktiven Bürgersinn und die Beschäftigung erwerben (Europäisches Parlament und Europäischer Rat 2006, S. 8). Unter diesen Schlüsselkompetenzen findet sich neben sprachlichen, mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen, unternehmerischen sowie Lern- und Medienkompetenzen auch interkulturelle Kompetenz als Teil von Sozialkompetenz (Europäisches Parlament und Europäischer Rat 2006, S. 8).

Der Wissenschaftsrat legt eine ähnliche Liste an Schlüsselqualifikationen vor, die im Rahmen des Hochschulstudiums erworben werden sollen, darunter auch interkulturelle Kompetenz:

„Die Vermittlung von inter- und transdisziplinären Fähigkeiten und von Schlüsselqualifikationen erhält angesichts der Auflösung von festen beruflichen Typisierungen und der Veränderungen fachlicher Qualifikationsanforderungen eine besondere Bedeutung für die Gestaltung der neuen Studienangebote. Zu diesem Kompetenzprofil sind insbesondere zu zählen: Kommunikations- und Teamfähigkeit, Präsentations- und Moderationstechniken, der Umgang mit modernen Informationstechnologien, interkulturelle Kompetenzen und Fremdsprachenkenntnisse, die Fähigkeit, Wissen und Informationen zu verdichten und zu strukturieren sowie eigenverantwortlich weiter zu lernen.“ (Wissenschaftsrat 2000, S. 21–22)

Interkulturelle Kompetenz wird also als Schlüsselqualifikation wahrgenommen, die im Hochschulstudium erworben werden muss, um die wachsende Interkulturalität im beruflichen, aber auch privaten Kontext sowie an der Hochschule meistern zu können. Doch was genau ist interkulturelle Kompetenz? Straub meint dazu:

„Wenn es überhaupt einen Punkt gibt, in dem sich alle an den einschlägigen *wissenschaftlichen* Debatten Beteiligten einig sind, so dürfte der wohl darin bestehen, dass es eine wirklich aussagekräftige, einfache und kurze Definition von ‚interkultureller Kompetenz‘ nicht geben kann.“ (Straub et al. 2010, S. 16-17, Hervorhebung im Original)

Deardorff führte im Rahmen ihrer Dissertation (Deardorff 2004) eine Expertenbefragung (sog. Delphi-Studie) durch, bei der sie 23 international renommierte Wissenschaftler, die sich mit interkultureller Forschung beschäftigen, identifizierte und nach Möglichkeiten der Definition und Erfassung interkultureller Kompetenz befragte. Aus den Expertenmeinungen filterte sie die Definition heraus, die die größtmögliche Zustimmung aller befragten Experten erhielt, und kommt zu folgendem Ergebnis:

„Based on the data generated from intercultural scholars through the Delphi study, the top-rated definition was one in which intercultural competence was defined as the ability to communicate effectively and appropriately in intercultural situations based on one’s intercultural knowledge, skills, and attitudes.“ (Deardorff 2006, S. 247–248)

Später wurde diese Definition noch um einen allgemeinen Verhaltensaspekt erweitert, so dass interkulturelle Kompetenz als effektives und angemessenes Verhalten, Interagieren bzw. Handeln in interkulturellen Situationen, basierend auf interkulturellen Wissensbeständen, Fähigkeiten und Einstellungen definiert werden kann (Bertelsmann Stiftung 2006, S. 5; Deardorff 2008, S. 157, 2009a, S. xi).

Die meisten der von Deardorff befragten Experten sind in den USA tätig, einige wenige arbeiten in Kanada oder Großbritannien, aus dem deutschsprachigen Raum war keiner darunter. Dennoch wird ihre Studie in Deutschland intensiv diskutiert und auch wenn dies keineswegs kritiklos geschieht (z. B. Scheitza 2007; Straub et al. 2007a), findet die funktionale Definition von interkultureller Kompetenz als Fähigkeit zum effektiven und angemessenen Handeln in interkulturellen Situationen im Kern weitgehend Zustimmung (z. B. Bolten 2007c; Graf und Merdesacker 2010; Stahl 1998; Straub et al. 2010; Thomas und Simon 2007). Was hinter den einzelnen Komponenten steckt, was effektiv und angemessen sein mag, welche Wissensbestände, Einstellungen und Fertigkeiten dazu nötig sind und was unter einer interkulturellen Situation verstanden werden kann, soll an dieser Stelle nicht weiter vertieft werden (Kap. 3 ist der differenzierten Darstellung des Konstrukts interkulturelle Kompetenz gewidmet). Für die Präzisierung des bearbeiteten Themas interkulturelle Qualifizierung ist diese bündige, international weitgehend anerkannte Definition des Qualifizierungsziels interkulturelle Kompetenz zunächst ausreichend.

### 2.2.2 Interkulturelle Qualifizierung im Rahmen des Hochschulstudiums in Deutschland

In den vorangegangenen Abschnitten wurden der Begriff Qualifizierung, das Qualifizierungsziel Schlüsselqualifikationen und die Schlüsselqualifikation interkulturelle Kompetenz erläutert. Damit liegen die Komponenten vor, um den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit, interkulturelle Qualifizierung im Rahmen des Hochschulstudiums in Deutschland hinreichend zu bestimmen:

*Interkulturelle Qualifizierung im Rahmen des Hochschulstudiums in Deutschland bezeichnet einen an deutschen Hochschulen institutionell verankerten formellen interkulturellen Lernprozess. Beteiligte an diesem Lernprozess sind Studierende der betreffenden Hochschule als Lernende, die dadurch interkulturelle Kompetenz erwerben, also befähigt werden sollen, in interkulturellen Situationen des späteren Arbeitslebens, aber auch an der Hochschule und im Privatleben effektiv und angemessen zu handeln, sowie Hochschulmitarbeiter als Koordinatoren und Lehrende, die den Lernprozess planen, organisieren, durchführen, bewerten, zertifizieren und evaluieren.*

Die Hochschulinstitution, an der interkulturelle Qualifizierung verankert ist, kann eine Fakultät, ein Lehrstuhl, eine Abteilung oder eine zentrale Einrichtung wie z. B. das Akademische Auslandsamt oder ein Weiterbildungszentrum sein.

Wie in Abschnitt 2.1.1 bereits erwähnt, sind manche Autoren der Meinung, dass Qualifizierung nicht mit einer einzelnen Schulung oder einem Training gleichzusetzen ist, sondern eher einem übergeordneten Programm entspricht, das aus mehreren aufeinander bezogenen Lehrveranstaltungen besteht. Allerdings stellt sich die Frage, ob z. B. ein Seminar, das an mehreren Terminen stattfindet, nach diesem Verständnis schon Qualifizierung oder lediglich eine einzelne Lehrveranstaltung ist. Da sich diesbezüglich kein eindeutiges Abgrenzungskriterium finden lässt, wird ein – wie auch immer geartetes – übergeordnetes, veranstaltungsübergreifendes Konzept nicht als Definitionsmerkmal herangezogen. Im Extremfall wäre also auch ein einmaliger, zweistündiger Vortrag zum Thema formal als interkulturelle Qualifizierung zu verstehen, sofern er offiziell im Rahmen des Lehrstuhlprogramms, also institutionell verankert, angeboten wird. Es ist jedoch mehr als fragwürdig, ob das Qualifizierungsziel interkulturelle Kompetenz mit einem solchen Format seriös verfolgt werden kann. Eine intensivere, längerfristige, von unterschiedlichen Herangehensweisen geprägte Beschäftigung mit dem Thema ist schon durch die Komplexität der zu erwerbenden Kompetenz erforderlich. Der oben erwähnte Vortrag könnte dann durchaus eine Einzelmaßnahme innerhalb des interkulturellen Qualifizierungsprozesses darstellen. Geeignete Lehr-Lernformate für interkulturelle Qualifizierung werden im Kapitel 4.3 behandelt.

Nach der oben formulierten Definition ist es weiterhin unerheblich, ob interkulturelle Qualifizierung als frei wählbares Programm zusätzlich zum grundständigen Studium, als Pflichtmodul innerhalb eines Studiengangs oder als freiwillige oder verpflichtende Maßnahme im Rahmen bestimmter Angebote wie z. B. Studierendenaustauschprogramme absolviert wird. Auch die Zielgruppe ist nicht festgelegt (z. B. hinsichtlich Studienfach, bisheriger Studienleistungen oder interkultureller Vorerfahrung), solange es sich um Studierende handelt, die im Rahmen ihres Studiums an interkultureller Qualifizierung teilnehmen.

Die koordinierenden und ausführenden Lehrpersonen können fest angestellte Professoren und Mitarbeiter, freiberufliche Lehrbeauftragte oder auch studentische Tutoren sein. Im Normalfall sollte sich wohl ein fest angestellter Programmkoordinator, eine wissenschaftliche Leiterin oder ein Projektteam zumindest um die organisatorischen Belange kümmern, das Grundkonzept ausarbeiten und dessen Umsetzung begleiten. Einzelne Veranstaltungen könnten dann durchaus auch durch Lehraufträge abgedeckt werden.

Die Lehrenden sollten den Erfolg des formellen interkulturellen Lernprozesses in irgendeiner Form bewerten, um den Lernenden eine Rückmeldung geben zu können, inwieweit sie das Lern- und Qualifizierungsziel erreicht haben, in welchen Bereichen sie Fortschritte gemacht haben, wo ihre Defizite liegen und wie sie ihr Entwicklungspotenzial ausschöpfen können. Wie dies konkret geschehen kann, wird in Kapitel 4.3 und 4.5 beschrieben. Um den Kriterien der Qualifizierung gerecht zu werden, sollte der formelle interkulturelle Lernprozess darüber hinaus durch die ausführende Hochschulinstitution offiziell bestätigt und zertifiziert werden. Schließlich empfiehlt es sich, ein interkulturelles Qualifizierungsprogramm wissenschaftlich zu evaluieren, um Aussagen treffen zu können, ob die Teilnehmenden mit der Maßnahme zufrieden sind, inwieweit die angestrebten Qualifizierungsziele erreicht wurden und wo es noch Optimierungsbedarf und -potenzial gibt.

Nachdem der Untersuchungsgegenstand begrifflich erfasst und bestimmt wurde, wird im Folgenden das bearbeitete Thema innerhalb der Erziehungswissenschaft verortet. Im Anschluss daran werden die in diesem Kapitel bereits angerissenen relevanten Inhalte vertieft.

### **2.3 Verortung innerhalb der Erziehungswissenschaft**

Das Thema kann anhand verschiedener Aspekte innerhalb der Erziehungswissenschaft verortet werden. Vom methodischen Standpunkt her, gelingt die Zuordnung problemlos: Da es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine empirische Studie handelt, kann sie als Beitrag zur empirischen Bildungsforschung verstanden werden. „Gegenstand der Bildungsforschung ist die theoretisch geleitete Analyse von Voraussetzungen, Verläufen und Ergebnissen von Bildungsprozessen sowie deren Auswirkungen“ (Ministerium für Wissenschaft 2004, S. 11). Diese Art des Forschungsgegenstands entspricht passgenau dem angestrebten Ziel, ein Input-, Prozess- und Output-Modell interkultureller Qualifizierung im Rahmen des Hochschulstudiums in Deutschland zu generieren.

Auch wenn man den Untersuchungskontext Hochschule als Verortungskriterium heranzieht, lässt sich das Thema leicht einer Fachrichtung der Erziehungswissenschaft zuordnen, nämlich der Hochschulpädagogik. Diese, oft auch synonym als Hochschuldidaktik bezeichnet, macht den Hochschulunterricht zum Gegenstand wissenschaftlicher Betrachtung und befasst sich mit Lehr- und Lernprozessen an der Hochschule, mit dem Ziel einer umfassenden Qualitätsverbesserung in Lehre und Studium (Krüger 2010, S. 332; Tenorth und Tippelt 2007, S. 324). Auch diese Beschreibung trifft exakt das Anliegen der vorliegenden Arbeit.

Schwierig wird es allerdings, will man das Thema interkulturelle Qualifizierung inhaltlich innerhalb der Erziehungswissenschaft verorten. Die auf den ersten Blick naheliegende Zuordnung zur interkulturellen Pädagogik gelingt jedenfalls nicht ohne Weiteres, da sich diese Fachrichtung aufgrund ihrer Entstehungsgeschichte vorwiegend mit „Fragen von Macht, sozialer Ungleichheit und Differenz, (nicht nur) unter einer rassismuskritischen Perspektive im Bildungskontext“ und „Migrationsforschung“ beschäftigt, wie die Kommission Interkulturelle Bildung auf der Homepage der Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) ihre Kernthemen ausweist (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2015). Diese Themen sind sicherlich auch relevant für interkulturelle Qualifizierung im Rahmen des Hochschulstudiums, stehen aber nicht unbedingt im Fokus. In erziehungswissenschaftlichen Texten, die sich mit der interkulturellen Thematik befassen, wird äußerst selten der Qualifizierungsbegriff mit der ihm eigenen Fokussierung auf Nützlichkeit und Erwerbsarbeit (vgl. Kap. 2.1.2) mit interkultureller Kompetenz in Verbindung gebracht. Bei keiner der wenigen Ausnahmen, die die Literaturrecherche ergab, wird interkulturelle Qualifizierung im Hinblick auf den Qualifizierungsbegriff eigens definiert<sup>3</sup>.

Zudem speist sich das Thema interkulturelle Qualifizierung in weiten Teilen aus dem interdisziplinären Anwendungs- und Forschungsfeld interkulturelle Kommunikation, das ursprünglich den produktiven Umgang mit kultureller Differenz in der internationalen, also Landesgrenzen übergreifenden beruflichen Kooperation zum Thema hat. Insgesamt betrachtet liegt die vorlie-

---

<sup>3</sup> Krüger-Potratz fordert z. B. ganz allgemein die „interkulturelle Qualifizierung von Lehrkräften“ im Rahmen der Lehrerfortbildung (Krüger-Potratz 2013, S. 18) und Filtzinger die „interkulturelle Qualifizierung des Personals“ in den „übergeordneten Entscheidungs-, Verwaltungs- und Steuerungsebenen“ für den Elementarbereich (Filtzinger 2014, S. 218). Beide verwenden den Begriff allerdings nur einmal im Text eher beiläufig, so dass hinter der Begriffswahl keine weitergehende spezifische Absicht vermutet werden kann. Akbaba, Bräu und Zimmer zitieren eine Passage aus dem Aktionsplan Integration in NRW von 2006, wonach Lehrkräfte mit Migrationshintergrund die „interkulturelle Qualifizierung des Kollegiums fördern“ können (Akbaba et al. 2013, S. 46.) Auch hier scheint keine gezielte Verwendung des Qualifizierungsbegriffs vorzuliegen.

gende Arbeit horizontal und vertikal vernetzt im Querschnittsfeld von vergleichender Erziehungswissenschaft, interkultureller Pädagogik und interkultureller Kommunikation. Diese grobe Richtungsangabe wird im Folgenden noch weiter ausdifferenziert.

### 2.3.1 Vergleichende Erziehungswissenschaft

Schriewer attestiert der Vergleichenden Erziehungswissenschaft „eine lange Vergangenheit, aber nur eine kurze Geschichte“ (Schriewer 2007, S. 748). Der prüfende Blick auf Modelle und Institutionen anderskultureller Gruppen zum Zwecke der Wissenserweiterung und Optimierung eigener gesellschaftlicher Verhältnisse stellt eine seit Jahrtausenden geübte Praxis des gesellschaftlichen Kulturvergleichs dar. Bereits um 1800 versprach man sich von der Anwendung vergleichender Methoden in der gerade entstehenden Wissenschaft von der Erziehung Impulse zur Theoriebildung, Entwicklung standardisierter Methoden und disziplinären Verselbständigung. Als akademische Teildisziplin konnte sich die vergleichende Erziehungswissenschaft in Deutschland und im angloamerikanischen Raum schließlich zwischen den Weltkriegen, anderswo dann nach 1945 im Zuge von Bildungsreformbestrebungen etablieren (Schriewer 2007, S. 748).

Die Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft der DGfE bezeichnet als ihre Kernthemen u.a. den „Vergleich von Wirkungen, Praktiken und Institutionen der Erziehung und Bildung“, die „Internationalisierung von Bildungsinstitutionen“ und „inter(nationale) Entwicklungen im Bereich von Bildung und Erziehung vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Transformationsprozesse“ (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2015). Diesbezüglich kann die vorliegende Arbeit einen Beitrag zur vergleichenden Erziehungswissenschaft leisten, indem sie spezifische Praktiken der Bildung im deutschen Hochschulraum und deren Wirkungen analysiert und modellhaft beschreibt, wodurch eine Grundlage für den Vergleich mit ähnlichen Bemühungen im Hochschulwesen anderer Länder geschaffen wird. Des Weiteren ist die Tatsache, dass interkulturelle Qualifizierungsmaßnahmen im Rahmen des Hochschulstudiums in Deutschland mittlerweile angeboten werden, eine Folge und Begleiterscheinung gesellschaftlicher Transformationsprozesse wie Internationalisierung, Globalisierung und zunehmende Heterogenität der Gesellschaft durch Migration, auf die die Bildungsinstitutionen hierzulande, darunter die Hochschulen reagieren. Das Ziel der vorliegenden Arbeit, diesbezüglich ergriffene spezifische Maßnahmen zu analysieren und zu beschreiben, lässt sich demnach auch als Beitrag zur Internationalisierung der Hochschulen und Entwicklung des Bildungswesens aufgrund gesellschaftlicher Transformationsprozesse verstehen.

Wie bereits die Benennung der Sektion der DGfE „Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft“ und der darin organisierten Kommissionen „Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft“ sowie „Interkulturelle Bildung“ (neben der dritten Kommission „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“) (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2015) verdeutlicht, werden Themen des internationalen Systemvergleichs auf eher institutioneller Ebene und Fragen der kulturraumübergreifenden Interaktion in Bildungskontexten auf eher interpersoneller Ebene unter dem gleichen Dach innerhalb der Erziehungswissenschaft behandelt. Trotz dieses sehr weit gefassten Themenspektrums steht die „disziplintheoretische Verwandtschaft“ zwischen Vergleichender Erziehungswissenschaft und Interkultureller Pädagogik außer Frage, da beide Fachrichtungen kulturelle Differenzen als Bereicherung und Lernchance verstehen und das gemeinsame Anliegen verfolgen, „Ethnozentrismen in der Bildungsdiskussion zu dekonstruieren“ (Allemann-Ghionda 2009, S. 435).

### 2.3.2 Interkulturelle Pädagogik

Gegenüber der Vergleichenden Erziehungswissenschaft hat die Interkulturelle Pädagogik nicht nur eine kurze Geschichte, sondern auch eine kurze Vergangenheit. Geier bezeichnet sie als „relativ junge Subdisziplin“, die „ebenso institutionell wie fachlich noch um ihre Selbstvergewisserung, ihren Gegenstandsbereich und ihre Theoriebestände ringt“ (Geier 2011, S. 15).

#### 2.3.2.1 Von der Ausländerpädagogik zur interkulturellen Pädagogik

Da die vergleichende Erziehungswissenschaft das Andere oder Fremde in anderen Staaten verortet und es gleichsam aus der Distanz betrachtet, wurde die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit kultureller Andersartigkeit in Bildungskontexten lange Zeit nicht auf „Fragen der interpersonalen kulturraumübergreifenden Kommunikation“ im eigenen Land übertragen (Henze und Nguyen 2007, S. 98). Das öffentliche nationale Bildungssystem berücksichtigte kaum sprachliche, kulturelle, ethnische oder sonstige Heterogenität (Gogolin 2007, S. 350). Mit der wachsenden Zuwanderung ausländischer Arbeitskräfte und dem Familienzuzug im Laufe der 1960-er Jahre forderte allerdings eine zunehmend problematische Schulrealität in Deutschland, bedingt durch die nicht nur sprachlichen Anpassungsschwierigkeiten von Kindern aus immigrierten Familien eine Reaktion der Erziehungswissenschaft (Henze und Nguyen 2007, S. 98; Krüger-Potratz 2010, S. 140). Die daraus resultierende *Ausländerpädagogik* gab jedoch nicht den „Homogenitätsimperativ“ (Geier 2011, S. 19) in der Schulklasse auf, sondern versuchte, Migrationskinder durch zusätzliche Förderung an herrschende Standards heranzuführen. Diese



Bemühungen wurden bald als eher ausgrenzend denn integrierend kritisiert, da sie Zugewanderte als „hilfsbedürftig“ und „kulturell rückständig“ abstempelten, deren Defizite zu kompensieren sind (Krüger-Potratz 2010, S. 140).

„Es dauerte seine Zeit bis die theoretische Aufarbeitung in der Disziplin Erziehungswissenschaft systematische Darstellungen hervorbringen konnte, die über das Stadium einer mitleidvollen, sonderpädagogisch ausgerichteten Ausländerpädagogik hinausgingen“ (Allemann-Ghionda 2009, S. 426).

Neben dieser Defizithypothese wurde zudem kritisiert, dass durch Kompensationsmaßnahmen für Migrationskinder in der Schule strukturelle Probleme wie Alltagsrassismus, Ghettoisierung, Zugehörigkeit vieler Migranten zu unteren sozialen Schichten, systematische Benachteiligung etc., um die sich die Politik hätte kümmern müssen, wenig zielführend mit pädagogischen Mitteln angegangen wurden (Auernheimer 2010c, S. 121; Geier 2011, S. 24).

Als Alternative dazu entwickelte sich die Differenzhypothese, wonach in einer heterogenen Einwanderungsgesellschaft kulturelle Unterschiede gesamtgesellschaftliche Relevanz besitzen und nicht nur für zugewanderte Minderheiten. Aus der vorhandenen ethnischen, sprachlichen und kulturellen Vielfalt wurden Lernchancen für alle Mitglieder der Gesellschaft abgeleitet, die im Rahmen einer neu entstehenden *Interkulturellen Pädagogik* (auch interkulturelle Erziehung/ Bildung/ Erziehungswissenschaft) auf allen Stufen des formellen und informellen Bildungssystems genutzt werden sollten (Allemann-Ghionda 2009; Böhm und Grell 2005; Geier 2011, S. 25; Gogolin 2007; Krüger-Potratz 2010). Neben der Nutzung von Lernchancen verfolgte die interkulturelle Pädagogik seit ihren Anfängen in den 1980-er Jahren auch stets ein normatives Programm, das sowohl die Anerkennung kultureller Heterogenität als auch den Gleichheitsgrundsatz als Leitmotiv beinhaltet: „Interkulturelle Bildung muss immer auch antirassistische Erziehung und damit Menschenrechtserziehung“ sowie „zumindest partiell politische Bildung sein und über strukturelle Ungleichheit und diskriminierende Praktiken aufklären“ (Auernheimer 2010c, S. 123).

Allerdings rückte nach Meinung einiger Autoren (Diehm und Radtke 1999; Nieke 2008; Nohl 2010; vgl. Geier 2011) die Konzentration auf kulturelle Unterschiede immer mehr in den Vordergrund, so dass die nach wie vor vorhandenen sozialen Ungleichheiten zwischen autochthoner Mehrheits- und allochthoner Minderheitsbevölkerung vernachlässigt wurden. Den bereits bekannten Kritikpunkten an der Ausländerpädagogik sah sich nun auch – trotz Differenzhypothese – die interkulturelle Pädagogik ausgesetzt: „Kulturalisierung und Ethnisierung pädagogi-

scher Probleme durch eine allzu einseitige Betrachtung des tatsächlich viel komplexeren Migrationsgefüges auf nur den einen einzigen Aspekt von Kultur bzw. Ethnie“ sowie „Pädagogisierung und Curricularisierung gesellschaftlicher Probleme“ (Geier 2011, S. 44). Im Zuge dieser Kritik wurde nicht nur die multikulturelle Gesellschaft als naive oder sogar zynische Utopie dargestellt, die von den wahren institutionellen und gesellschaftlichen Problemen ablenkte (Geier 2011, S. 49), sondern auch in Frage gestellt, ob die Verwendung des Kulturbegriffs generell sinnvoll ist oder eher kontraproduktiv. Durch die Thematisierung kultureller Unterschiede würden Begründungen für soziale Diskriminierung von denjenigen konstruiert (Wissenschaftlerinnen, Pädagogen, Lehrerinnen etc.), die diese eigentlich überwinden sollten (Bender-Szymanski 2010, S. 201).

Die Diskussion um den Kulturbegriff hält seit den 1980-er Jahren bis heute an und ist sehr anschaulich in der Ausgabe 2010 (2) der Zeitschrift *Erwägen – Wissen – Ethik* wiedergegeben. Georg Auernheimer, der die Entwicklung der interkulturellen Pädagogik in Deutschland maßgeblich mitgeprägt hat, bilanziert darin selbstkritisch Zustand, Verdienste und Zukunft der interkulturellen Pädagogik (Auernheimer 2010c). Von den annähernd 40 kritischen Kommentaren zu Auernheimers Hauptartikel, lehnen etwa ein Viertel Auernheimers Kulturbegriff oder die von ihm vorgenommene Differenzierung zwischen kulturellen Gruppen ab (Bukow 2010; Eppenstein und Kiesel 2010; Fischer 2010; Makarova und Herzog 2010; Messerschmidt 2010; Nieke 2010; Radtke 2010; Rosenberg 2010; Scherr 2010; Schmidtke 2010). Henze und Nguyen attestieren der interkulturellen Pädagogik insgesamt eine ausgeprägte Zurückhaltung, kulturelle Unterschiede zu thematisieren:

„Fragen der asymmetrischen Beziehung zwischen Mehrheits- und Minderheitsgesellschaft und Entwürfe zu ihrer Symmetrierung, speziell ihrer pädagogischen Inszenierung und Bearbeitung, stehen deutlich im Vordergrund. Die Anerkennung von personenbezogenen Differenzen im Denk-, Fühl-, Wahrnehmungs- und Handlungsbereich und die Klassifikation derartiger Differenzen als „kulturelle“ scheint nach wie vor auf große Zurückhaltung zu stoßen, teilweise mag dies an der Ablehnung von Differenzermittlung und an der Zurückweisung von trennlinienbasierten Kulturkonzepten liegen.“ (Henze und Nguyen 2007, S. 103–104)

Auernheimer plädiert dennoch für die Beibehaltung des Kulturbegriffs – nicht zuletzt, weil er immerhin namensgebend für die interkulturelle Pädagogik ist (Auernheimer 2010e, S. 226) – fordert allerdings die Verwendung eines erweiterten Kulturverständnisses (siehe Kap. 3.2.2)

und hält es für unerlässlich, den Blick auch auf ungleiche Machtverteilung und potenzielle Diskriminierung zu richten:

„Lag der Schwerpunkt interkultureller Bildung lange Zeit zumindest implizit auf dem Anerkennungspostulat, so haben Vertreter der Antirassistischen Erziehung zu Recht auf das Problem der strukturellen Diskriminierung von zugewanderten Minderheiten aufmerksam gemacht. Das Motiv der Gleichheit, das somit für diesen Diskurs bestimmend ist, muss von der Interkulturellen Pädagogik aufgenommen werden; denn Anerkennung ohne gleichen Zugang zu Bildung, zum Arbeitsmarkt, ohne Chancengleichheit zumindest, würde zur Farce. [...] Gleichheit kann selbstverständlich von Pädagogen nur äußerst begrenzt gefördert werden. Verhältnisse zu schaffen, die größere soziale Gleichheit mit sich bringen, ist Aufgabe politischer Praxis. Die Pädagogik kann jedoch das *Bewusstsein für soziale Ungleichheit* bei den Lernenden schärfen und muss diskriminierende Strukturen – vor allem, aber nicht nur im Bildungsbereich – zum Gegenstand der Analyse und Kritik machen. [...] Pädagogik kann Politik nicht ersetzen, aber diese in Unruhe versetzen.“ (Auernheimer 2010c, S. 122-123, Hervorhebung im Original)

Interkulturelle Qualifizierung wie sie in dieser Arbeit verstanden wird, widerspricht diesem normativ-politischen Anspruch interkultureller Pädagogik keineswegs, verfolgt aber schwerpunktmäßig eher eine andere Zielsetzung, die jedoch übereinstimmend auch als Kernaufgabe der interkulturellen Pädagogik verstanden wird, nämlich die Förderung interkultureller Kompetenz (Allemann-Ghionda 2009, S. 424; Henze und Nguyen 2007, S. 98; Krüger-Potratz 2010, S. 139).

#### *2.3.2.2 Ziel: interkulturelle Kompetenz auf allen Bildungsebenen*

Interkulturelle Kompetenz wird auch innerhalb der interkulturellen Pädagogik als Schlüsselqualifikation wahrgenommen und ihre Vermittlung als eines ihrer Hauptanliegen verstanden (Allemann-Ghionda 2009, S. 428; Henze und Nguyen 2007, S. 106; Krüger-Potratz 2010, S. 139). Nachdem die Hauptzielgruppe zunächst die Kinder zugewanderter Arbeitskräfte waren und das Ziel deren Anpassung an die hiesigen Verhältnisse, v. a. im schulischen Umfeld, richtete sich bald das Interesse auf einheimische Jugendliche und den Abbau von fremdenfeindlichen, rassistischen und rechtsextremen Einstellungen. Schließlich rückten ab Mitte der 1990-er Jahre die pädagogischen Fachkräfte ins Blickfeld, die in einem zunehmend internationalisierter, globalisierter und kulturell heterogener werdenden Bildungskontext zur erfolgreichen Berufsausübung interkulturelle Kompetenz benötigten (Auernheimer 2010a, S. 41–42). Im Zuge dieser

Entwicklung wird die Vermittlung der Schlüsselqualifikation interkulturelle Kompetenz immer mehr Teil der Lehrkräfteausbildung und gehört mittlerweile zum „Standard-Curriculum [...] in pädagogischen Praxisfeldern“ (Lanfranchi 2010, S. 245). Dieses institutionell eingebettete formelle interkulturelle Lernen, das auch auf die spätere Erwerbsarbeit gerichtet ist, entspricht der in Kap. 2.2.2 formulierten Definition von interkultureller Qualifizierung und schafft damit innerhalb der interkulturellen Pädagogik die Verankerungsfläche für die vorliegende Arbeit<sup>4</sup>.

Inwiefern nun auch die Förderung interkultureller Kompetenz für andere als pädagogische Praxisfelder (z. B. Wirtschaft, Industrie, Technik, Forschung, öffentliche Verwaltung, Militär etc.) im Rahmen der akademischen Ausbildung (wie sie in der vorliegenden Arbeit untersucht wird) zum Aufgabenbereich der interkulturellen Pädagogik gezählt werden kann, wird von ihren Vertretern uneinheitlich gesehen. Auernheimer versteht interkulturelle Pädagogik „als *eine Dimension von allgemeiner Bildung* im Unterschied zu beruflicher Aus- und Fortbildung“ (Auernheimer 2010c, S. 121, Hervorhebung im Original) mit den Hauptzielgruppen „alle Heranwachsenden mit und ohne Migrationshintergrund“ sowie „pädagogische und soziale Fachkräfte [...] Interkulturelle Trainings für andere Berufsgruppen dagegen stehen zumindest nicht im Zentrum der Fragestellungen“ (Auernheimer 2010c, S. 121). Ob Auernheimer Studierende zu den von ihm angesprochenen Heranwachsenden und ein Hochschulstudium eher zu allgemeiner Bildung oder beruflicher Ausbildung zählt (vgl. Kap. 2.1.2), bleibt unklar (in Abhängigkeit von Lebensphase, Motivation, Studienprogramm, Institution etc. ist das wohl auch von Fall zu Fall unterschiedlich) und „Ob auch die Vorbereitung auf Auslandsaufenthalte zum Aufgabenbereich der IkP gezählt werden sollte“, ist für ihn „eine offene Frage“ (Auernheimer 2010e, S. 223, Abkürzung im Original). Interkulturelle Qualifizierung im Rahmen des Hochschulstudiums, wie sie in der vorliegenden Arbeit verstanden wird, schließt Studierende nicht-

---

<sup>4</sup> Dabei liegt der Betrachtungsfokus eindeutig auf dem Individuum, das sich an institutionell organisierten Lehr-/Lernprozessen beteiligt und dadurch spezifische kognitive, affektive und aktionale Veränderungen erfährt, die interkulturelle Kompetenz befördern. Auf die „Notwendigkeit, institutionelle Rahmenbedingungen so zu verändern, dass Kinder unterschiedlicher (sozialer, familiärer, sprachlicher, kultureller, geistiger) Lernvoraussetzungen gleiche Bildungschancen im Schulsystem erhalten“ (Karakaşoğlu et al. 2011, S. 19), wie sie aktuellere Richtungen der interkulturellen Pädagogik unter dem Begriff der „Interkulturellen Öffnung“ (Karakaşoğlu et al. 2011, S. 19) diskutieren und entsprechende Handlungsempfehlungen auf institutioneller Ebene formulieren, wird in dieser Arbeit nicht weiter eingegangen.

pädagogischer Fächer als Zielgruppe und die Vorbereitung auf Auslandsaufenthalte sowie Zusammenarbeit in gemischtnationalen Gruppen oder internationale Kooperation in unterschiedlichen Bereichen als Qualifizierungsziel explizit mit ein, verfolgt andererseits jedoch keine gezielte, allzu „starke Thematisierung von Machtasymmetrien, Rassismen und Diskriminierungserfahrungen“ und versucht dadurch in der Tat, „die unvermeidliche Politisierung der Problematik“ (Auernheimer 2010e, S. 223) zu vermeiden.

Dies verdeutlicht, dass die Thematik der vorliegenden Untersuchung nicht eindeutig, nahtlos und vollständig der interkulturellen Pädagogik zugeordnet werden kann. Allerdings gibt es auch zunehmend Stimmen, die den Zuständigkeitsbereich der interkulturellen Pädagogik erweitert wissen wollen, da die institutionelle Vermittlung und Förderung interkultureller Kompetenz für welche Zielgruppe und welchem Anwendungsfokus auch immer – ob innerhalb der Einwanderungsgesellschaft oder im Ausland – nun mal eine genuin pädagogische Tätigkeit darstellt (Allemann-Ghionda 2009, S. 428; Henze und Nguyen 2007, S. 106; Krüger-Potratz 2010, S. 139). „So gesehen, hat interkulturelle Bildung eine Querschnittdimension der Bildung zu sein“ (Allemann-Ghionda 2009, S. 428). Sie dient als Medium für die „Querschnittaufgabe“ (Krüger-Potratz 2010, S. 139), interkulturelle Kompetenz in allen pädagogischen Arbeitsfeldern und Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft zu fördern, so dass alle den „Umgang mit Fremdheit im Klassenraum, im schulischen Umfeld, in Unternehmens- wie Freizeitkontexten – kurz, überall zu jeder Zeit in jeder Form“ (Henze und Nguyen 2007, S. 106) erlernen.

Diese Haltung entspricht eher dem hier vertretenen Primärziel interkultureller Qualifizierung, das im Sinne von Empowerment in der Befähigung des Individuums zum effektiven und angemessenen Handeln in interkulturellen Situationen liegt (siehe Kap. 2.2.1). Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und soziale Diskriminierung vertragen sich auch mit diesem Ziel nicht, wie zu zeigen sein wird (siehe Kap. 3.4). Und Themen wie Machtasymmetrien, strukturelle Benachteiligung von Migranten, Ungleichheiten zwischen Mehrheits- und Minderheitsgesellschaften, Migrations- und Diskriminierungserfahrungen etc. spielen situationsabhängig selbstverständlich auch bei interkultureller Qualifizierung im hier verstandenen Sinne eine Rolle. Insgesamt ist dabei stets auf die Spezifizierung und Reflexion des individuellen Erfahrungshintergrunds sowie potenziellen Anwendungskontexts der Teilnehmenden zu achten:

„Im Zusammenhang mit „Kompetenz“ macht „Kultur“ nur dann Sinn, wenn wir den Kontext klar markieren, in welchem die zwei Begriffe in ihrer Kombination benützt wer-

den. Insofern muss „interkulturelle Kompetenz“ auf das jeweilige Professionalisierungsfeld abgestimmt werden, in welchem sie zum Tragen kommen soll“ (Lanfranchi 2010, S. 237).

Je homogener die Gruppe der Teilnehmenden an interkulturellen Qualifizierungsmaßnahmen ist, umso gezielter kann das Professionalisierungsfeld und der spätere Anwendungskontext thematisiert werden. Nehmen jedoch Studierende ganz unterschiedlicher Fachrichtungen, die sich in unterschiedlichen Studienphasen befinden und unterschiedliche Erfahrungen mitbringen, daran teil, wird darauf zu achten sein, möglichst heterogene Beispiele, Inhalte und Anwendungskontexte anzubieten, die sowohl migrationsbedingte Begegnungen im Inland als auch Situationen beruflicher Art im Ausland beinhalten. Grenzüberschreitende Aktivitäten im beruflichen Umfeld, die gerade nicht im Zentrum der interkulturellen Pädagogik stehen, bilden den genuinen Gegenstand des interdisziplinären Forschungs- und Anwendungsfeldes *interkulturelle Kommunikation*. Dieser Gegenstandsbereich speist sich aus unterschiedlichen Disziplinen wie Linguistik, Ethnologie, Kultur-, Sozial-, Wirtschafts- und Arbeitspsychologie, den Philologien und den Wirtschaftswissenschaften (Henze und Nguyen 2007, S. 102; Moosmüller 2007c, S. 7), deren Vertreter die Entwicklung interkultureller Qualifizierungsmaßnahmen im Rahmen des Hochschulstudiums in Deutschland maßgeblich mitgestaltet haben. Nachdem nun dargelegt wurde, dass die vorliegende Arbeit als Beitrag zur empirischen Bildungsforschung, zur Hochschulpädagogik sowie unter spezifischen Blickwinkeln zur vergleichenden Erziehungswissenschaft und zur interkulturellen Pädagogik verstanden werden kann, wird zum Abschluss dieses Kapitels auf den interdisziplinären Themenbereich interkulturelle Kommunikation eingegangen.

### 2.3.3 Interkulturelle Kommunikation

Die folgenden Ausführungen orientieren sich weitgehend an Alois Moosmüllers Beiträgen in verschiedenen interdisziplinären Sammelbänden zum Status von interkultureller Kommunikation als wissenschaftlicher Disziplin (Moosmüller 2007a, b, c). Das Forschungs- und Praxisfeld interkulturelle Kommunikation entstand in den 1950-er Jahren in den USA im Zuge der Bemühungen nach dem zweiten Weltkrieg, durch intensiveren internationalen Austausch dauerhaft Frieden zu gewährleisten. Neben der Gründung von internationalen Institutionen wie Vereinte Nationen, Weltbank oder Internationaler Währungsfonds wurden US-amerikanische Berater und Fachkräfte in vom Krieg zerstörte Länder und Krisenregionen zur Aufbauhilfe entsandt,

aber auch um demokratische und kapitalistische Strukturen zu festigen, Völkerverständigung zu betreiben und für eine „Pax Americana“ zu werben (Moosmüller 2007a, S. 13).

„Amerika beginnt, die Welt nach seinem Bild zu formen“ (Moosmüller 2007a, S. 13) und damit diese Mission gelingt, beauftragte das Foreign Service Institute der Vereinigten Staaten den Kulturanthropologen Edward T. Hall, Schulungsprogramme zu entwickeln und durchzuführen, in denen die zu Entsendenden Informationen über die Kultur der jeweiligen Einsatzregion erhalten und dadurch besser auf ihren Auslandseinsatz vorbereitet werden sollten. Hall stellte jedoch bald fest, dass die pure Darbietung ethnographischen Wissens dem Praxisbedarf der Entsendungskandidaten nicht gerecht wurde und sah sich veranlasst, seine Vorbereitungsprogramme mehr auf die praktische Anwendung auszurichten (Moosmüller 2007a, S. 14). Um das Wissen anwendbar zu vermitteln, gestaltete er den Unterricht sehr viel interaktiver, band die Teilnehmenden in Form von Simulationsübungen und Rollenspielen stärker mit ein und legte den Fokus auf die Reflexion eigener Erfahrungen und konkreter Situationen. Nach Halls Überzeugung entsteht Kultur v. a. durch zwischenmenschliche Kommunikation, äußert sich in ihr und prägt diese wiederum maßgeblich, weshalb er sich bei der Erfahrungs- und Situationsanalyse intensiv linguistischer Methoden bediente. Allerdings sind linguistische Methoden ungeeignet für die Analyse nonverbaler Kommunikation, die interkulturelle Begegnungen entscheidend beeinflusst und die in besonderem Maße kulturell geprägt ist. Diese kulturelle Prägung ist den Menschen kaum bewusst und um dieses Unbewusste zugänglich zu machen, griff Hall auf psychoanalytische Methoden der Introspektion zurück (Rogers et al. 2002, S. 9–11).

Die dadurch entstehende neue Fachrichtung nannte er interkulturelle Kommunikation, als deren Gründervater er seither gilt; für Vorbereitungskurse auf einen Auslandseinsatz hat sich seitdem die Bezeichnung *interkulturelles Training* etabliert (Moosmüller 2007a, S. 13, siehe auch Kap. 4.3.1). Halls Konzepte zur Beschreibung kultureller Differenzen in Bezug auf nonverbale Kommunikation (Hall 1959) sowie Raum- und Zeitwahrnehmung (Hall 1966) sind bis heute noch genauso populär und finden nach wie vor Verwendung in interkulturellen Trainingsmaßnahmen (Moosmüller 2007b, S. 45) wie das Ziel, das Bewusstsein für die eigenkulturelle Prägung zu schärfen. „Die Kultursensibilisierung – die Reflexion der eigenen kulturellen Geformtheit bzw. Limitiertheit – ist seither der zentrale Gegenstand der Interkulturellen Kommunikation“ (Moosmüller 2007b, S. 47).

### 2.3.3.1 Interkulturelle Kommunikation im deutschsprachigen Raum

Im deutschsprachigen Raum etablierte sich interkulturelle Kommunikation erst so richtig im Laufe der 1980-er Jahre, also in etwa zeitgleich wie die interkulturelle Pädagogik, hatte mit dieser aber zunächst so gut wie keine Berührungspunkte, da sie auf komplett andere Zielgruppen, Anwendungskontexte und Differenzmodelle ausgerichtet war. Mit zunehmender Globalisierung wurde von Fach- und Führungskräften stärkere Mobilität gefordert und der dadurch enorm ansteigende Bedarf an Vorbereitungsmaßnahmen für grenzüberschreitenden Personenaustausch in international agierenden Unternehmen und Organisationen bildete die Grundlage für ein, auch wirtschaftlich, prosperierendes Praxisfeld interkulturelle Kommunikation (Moosmüller 2007b, S. 49). Mittlerweile gibt es hierzulande eine stetig wachsende Szene an professionell tätigen „Interkulturalisten“ (Moosmüller 2007b, S. 48), die als Trainer, Coaches, Mediatoren, Personalentwickler etc. unternehmerisch selbständig, freiberuflich oder als Angestellte in Beratungsunternehmen und Personalabteilungen Prozesse des Auslandseinsatzes und der internationalen Zusammenarbeit vorbereiten, begleiten und nachbereiten (Otten et al. 2007a, S. 15).

Auch in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung wird das Thema interkulturelle Kommunikation in Deutschland erst ab etwa 1980 zunehmend populärer. Vor allem Vertreter der Fremdsprachenlinguistik, der Kommunikationswissenschaft und der Sozialpsychologie beschäftigten sich damals mit Prozessen des internationalen Personenaustausches und der interkulturellen Begegnung im Rahmen von Auslandsaufenthalten (Moosmüller 2007b, S. 49). Interkulturelle Kommunikation als Studienfach existiert seit Beginn der 1990-er an einigen deutschen Universitäten (Moosmüller 2007c, S. 49). Allerdings werden diese interkulturellen Studienprogramme von unterschiedlichen Mutterdisziplinen verantwortet, die jeweils ein eigenes Grundverständnis von Interkulturalität und dem Umgang damit einbringen. Bis heute hat sich im deutschsprachigen Raum keine disziplinäre Konsolidierung interkultureller Kommunikation entwickelt:

„Während *Intercultural Communication* sich in den USA und einigen anderen Ländern im Mainstream traditionsreicher Fächer wie der *Speech Communication* oder der *Cultural Anthropology* entfaltet und entsprechende Diskurse hervorgebracht hat, gibt es in Deutschland keine eigene Wissenschaftsdisziplin, in der interkulturelle Studiengänge fest verankert sind.“ (Otten et al. 2007a, S. 34)



### *2.3.3.2 Interkulturelle Kommunikation aus erziehungswissenschaftlicher Sicht*

In der eben geschilderten kurzen Entstehungsgeschichte des Gegenstandsbereichs interkulturelle Kommunikation spiegeln sich bereits die Unterschiede zur interkulturellen Pädagogik. Moosmüller drückt dies etwas pointiert folgendermaßen aus:

„Der bis heute in der Interkulturellen Kommunikation vorherrschende Kulturbegriff ist im Kontext von Entsendungssituationen entstanden: Angehörige gehobener Sozial- und Bildungsschichten in hochindustrialisierten Ländern, die in wichtiger Mission für ein paar Jahre ins Ausland geschickt wurden, sollten lernen, ihren kolonialistischen Universalismus in Frage zu stellen und sich in Respekt vor kultureller Andersheit zu üben.“  
(Moosmüller 2007b, S. 49–50)

Demgegenüber setzen interkulturelle Pädagogen gewissermaßen am entgegengesetzten Ende an: Angehörige aller Sozial- und Bildungsschichten einer kulturell heterogenen Einwanderungsgesellschaft sollen bereits in der Schule lernen, unter Berücksichtigung ethnischer, sozio-ökonomischer, religiöser, bildungsabhängiger, subkultureller etc. Einflussfaktoren sowie durch Überwindung unausgewogener Machtverhältnisse, auf Dauer produktiv, respektvoll und sozial verträglich zusammen zu leben. Entsprechend wurde und wird die einseitige Konzentration des Gegenstandsbereichs interkulturelle Kommunikation auf nationalkulturelle Unterschiede, die Begegnung mit Fremden im Ausland und auf den akademischen oder beruflichen, nicht selten geschäftlichen Kontext sowie die funktionale Effizienzorientierung der zu erwerbenden interkulturellen Kompetenz kritisiert (Auernheimer 2010d; Krüger-Potratz 2005; Mecheril 2010).

Dass diese Kritik nicht ganz unberechtigt ist, konnte Dahlén zeigen, der in einer ethnographischen Studie die Kultur US-amerikanischer interkultureller Trainer untersuchte (Dahlén 1997). Er kam zu dem Ergebnis, dass aufgrund von Markterfordernissen nur auf Standardwissen zurückgegriffen und ein überholtes, essenzialistisches Kulturkonzept verwendet wird, wonach Kultur ein geschlossenes, kohärentes System darstellt, das für einzelne Nationen identifizierbar und beschreibbar und mittels einfacher Metaphern wie z. B. dem klassischen Eisbergmodell (z. B. Selfridge und Sokolik 1975) visualisierbar ist. Kultur werde weiterhin als gegebener, gleichsam unausweichlicher signifikanter Einflussfaktor auf individuelles Verhalten beschrieben, der im interkulturellen Kontakt zwangsläufig Missverständnisse verursache, die aber wiederum

durch interkulturelles Training bewältigt werden könnten (Moosmüller 2007b, S. 48). „Die Praxis korrumptiere gewissermaßen die Theorie und bewirke die Aufrechterhaltung eines altmodischen Kulturkonzepts.“ (Moosmüller 2007b, S. 48)

Andererseits stellt sich die Frage, ob das Ziel, alle potenziellen nicht nur ethnischen oder nationalkulturellen sondern wie auch immer gearteten, sich überlappenden und interagierenden kulturellen, sozialen und personalen Einflussfaktoren in der interkulturellen Begegnung zu berücksichtigen und Machtasymmetrien zu überwinden, das Individuum nicht schlichtweg überfordern. Die Gefahr, dass die Theorie gewissermaßen die Praxis ignoriert, sieht auch Otten:

„Allerdings muss man auch feststellen, dass die kulturtheoretische Diskussion um Transkulturalität, Hybridität und Transdifferenz in den letzten zehn Jahren zwar ein hohes Reflexions- und Abstraktionsniveau erreicht hat und schlagende Argumente gegen überkommene kontrastierende Kulturkonzepte vorzubringen weiß, ihrerseits aber nur selten konkrete Vorschläge für eine inter- oder eben auch transkulturelle Praxisentwicklung angeboten hat. [...] Das persönliche Eingeständnis, in einer interkulturellen Situation nichts zu verstehen, wäre aus Sicht der meisten Teilnehmer interkultureller Kompetenzentwicklungsprojekte vermutlich eine unbefriedigende Lernzielbestimmung.“ (Otten 2007, S. 63)

Dies verdeutlicht die Notwendigkeit einer integrativen Position, dergestalt, dass aufbauend auf einem differenzierten, prozesshaften, dynamischen und flexiblen Kulturverständnis, das über simple nationale und ethnische Unterschiedszuschreibungen hinausgeht und der Komplexität einer heterogenen Gesellschaft gerecht wird, handhab- und anwendbare Konzepte der interkulturellen Praxis entwickelt und in pädagogisch fundierter und didaktisch hochwertiger Form angeboten werden müssen. Hier zeigt sich das Potenzial einer Verknüpfung der beiden Fachrichtungen interkulturelle Pädagogik und interkulturelle Kommunikation, wie sie auch die vorliegende Arbeit leisten will.

#### 2.3.4 Integrative Position einer Didaktik interkulturellen Handelns

Ein solch integrativer, interdisziplinärer Ansatz interkultureller Kommunikation für pädagogische Felder und mit erziehungswissenschaftlichem Schwerpunkt wird vor dem Hintergrund einer langen und namhaften Tradition einer international und interkulturell vergleichend forschenden Erziehungswissenschaft bereits seit Mitte der 1990-er Jahre an der Humboldt-Universität zu Berlin verfolgt. Henze und Nguyen erläutern die grundlegenden Positionen für diesen Ansatz (Henze und Nguyen 2007): Da im Zeichen der Globalisierung die Schlüsselkompetenz interkulturelle Kompetenz mittlerweile im Kernbereich moderner Allgemeinbildung zu

verorten ist, proklamieren sie eine Perspektivenerweiterung der Erziehungswissenschaft durch Sichtweisen und Erkenntnisse aus der interkulturellen Kommunikation und zeigen Anknüpfungspunkte zur interkulturellen Pädagogik auf, womit das Fundament für eine „*Didaktik interkulturellen Handelns*“ (Henze und Nguyen 2007, S. 98) gelegt wird.

„Ziel ist es, auf der Basis kulturvergleichender Forschung die vergleichende Erziehungswissenschaft als Referenzdisziplin für einen umfassend integrativen Ansatz zur Entwicklung eines theoriegeleiteten, praxisrelevanten pädagogischen Verständnisses interkultureller Kommunikation zu etablieren. Damit könnten kompensatorische, am Merkmal des Migrationshintergrundes ansetzende Zugänge interkultureller Erziehung um verschiedene weiterführende Aspekte interkultureller Kommunikation ergänzt werden und so zu einer breiteren Qualifikation interkulturell agierender Pädagogen führen.“ (Henze und Nguyen 2007, S. 109)

Dies erfordert die Einbeziehung von Befunden und Diskursen verschiedener Wissenschaftsdisziplinen wie der Psychologie, der Linguistik, den Kommunikations- und Kulturwissenschaften sowie spezifischer Regionalwissenschaften, die innerhalb der internationalen *scientific community* zum Thema interkulturelle Kommunikation erarbeitet wurden. Die Erkenntnisbestände der Erziehungswissenschaft liefern wiederum die notwendigen didaktischen Ressourcen zur Konzipierung innovativer Programme zur Vermittlung interkultureller Kompetenz. Auch muss der „Zusammenhang von Persönlichkeit und kultureller Prägung (etwa durch den Erwerb von kulturellen Orientierungen) und individuellem Kommunikationsvermögen und -verhalten“ (Henze und Nguyen 2007, S. 109) stärker und unvoreingenommener thematisiert werden, als dies bislang in der interkulturellen Pädagogik der Fall ist.

Das Individuum rückt also ins Zentrum der Betrachtung. Es geht in erster Linie weder um die Gewinnung von Wissen über andere Kulturen, noch um die Überwindung gesellschaftlicher Missstände, sondern darum, wie unterschiedliche kulturelle Prägungen das Wahrnehmen, Fühlen, Denken und Handeln der Akteure in interkulturellen Situationen beeinflussen können, welche Dynamiken daraus entstehen und wie das Individuum befähigt wird, sich dessen bewusst zu werden und effektiv und angemessen damit umzugehen. Dabei müssen selbstverständlich auch andere kommunikationsrelevante Einflussgrößen wie Persönlichkeitsstruktur der Beteiligten, Machtasymmetrien, unterschiedliche Kollektiverfahrungen (Auernheimer 2010d, S. 45) oder situative Kontextfaktoren thematisiert werden, um Überkulturalisierungen, also die übermäßige Konzentration auf kulturelle Differenzen, zu vermeiden. Nichtsdestotrotz sollte interkulturelle Kommunikation aus erziehungswissenschaftlicher Sicht, wie sie hier dargestellt wird,

ihr Hauptaugenmerk aber, um ihrem Namen gerecht zu werden, auf kulturelle Faktoren in interpersonalen interkulturellen Begegnungen und den produktiven Umgang damit legen<sup>5</sup>.

Dabei spielt weniger die Aneignung umfangreichen Wissens über fremde Kulturen eine Rolle als vielmehr die Bewusstmachung der eigenen internalisierten kulturell bedingten Werte, Normen und Verhaltensstandards, eine eigenkulturelle Sensibilisierung, die vor allem durch Selbstreflexion eingeleitet werden kann (Auernheimer 2010d; Henze und Nguyen 2007; Moosmüller 2007b). Eine solch selbstreflexive eigenkulturelle Sensibilisierung im Rahmen interkultureller Qualifizierungsmaßnahmen erfordert eine Kombination aus traditionellen, kognitiv ausgerichteten didaktischen Methoden und solchen des affektiv-experimentellen, erfahrungs- und problemorientierten sowie kooperativen Lernens wie z. B. Fallbearbeitung in Kleingruppen, Rollenspiele, Simulationsübungen, Diskussionsrunden oder Projektarbeit (Henze und Nguyen 2007, S. 110).

Da das Individuum im Fokus der Betrachtung steht, speist sich der Gegenstandsbereich interkulturelle Kommunikation in großen Teilen aus psychologischen Reflexionsbeständen und wird auch vielfach von Psychologen bearbeitet (Bolten 2007b, S. 189; Knapp 2003, S. 109; Moosmüller 2007b, S. 51). Zu Themen wie Selbstreflexion, interpersonale Kommunikation, Lernen, Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung bietet die Psychologie eine Vielzahl an Theorien, Modellen, Diskursen und Forschungserkenntnissen. Aus diesen Gründen und auch weil ich durch mein Studium in der Psychologie „sozialisiert“ wurde (währenddessen ich mich schon bald verstärkt auch pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen zugewandt habe), greift die vorliegende Arbeit in besonderem Maße auf Theorie- und Erkenntnisbestände der Psychologie zurück, die ja auch eine der Haupt-Referenzdisziplinen der Pädagogik darstellt.

---

<sup>5</sup> Damit wird auch eine Gegenposition zu den "*Kulturalisten*" (Moosmüller 2007b, S. 53) eingenommen, die kulturelle Traditionen für gesellschaftlichen Fort- bzw. Rückschritt verantwortlich machen und bestimmten kulturellen Gruppen kollektiv den Willen und/oder die Fähigkeit zu gesellschaftlichem Wandel, Demokratie, Bürgersinn oder Gleichberechtigung absprechen (vgl. Harrison 2006 oder in den letzten Jahren vieldiskutiertes Beispiel in Deutschland: Sarrazin 2010).

Grundlegende Begrifflichkeiten, die zum Verständnis interkultureller Qualifizierung notwendig sind, wurden nun geklärt und eine Einordnung dieser Arbeit innerhalb der Erziehungswissenschaft vorgenommen. Im Folgenden werden die theoretischen Grundlagen, die in diesem Kapitel bereits kurz thematisiert wurden, weiter ausdifferenziert.

### **3 Interkulturelle Kompetenz**

Wie in Abschnitt 2.2.1 erläutert, bietet die funktionale, breit angelegte, empirisch ermittelte und international weitgehend anerkannte Definition interkultureller Kompetenz von Deardorff (Deardorff 2009b, S. xi) eine geeignete Ausgangsposition, um das Konstrukt interkulturelle Kompetenz eingehender zu diskutieren: Interkulturelle Kompetenz ist die Fähigkeit, in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen zu handeln aufgrund spezifischer Wissensbestände, Fertigkeiten und Einstellungen. Wie ebenfalls bereits erwähnt, stellt diese Grunddefinition einen Minimalkonsens dar, dessen einzelne Bestandteile einer tieferen Erörterung bedürfen, die in diesem Kapitel geleistet wird.

Zunächst wird jedoch allgemein in die aktuelle, sehr lebhaft und kontrovers auf internationaler Ebene geführte Forschungsdiskussion zum Thema eingeführt. Es wird ein Überblick gegeben, welche Schwerpunkte im Zentrum der Diskussion stehen, welche unterschiedlichen Begrifflichkeiten verwendet werden und welche Perspektiven geeignet scheinen, die enorme Komplexität des Gegenstands handhabbar zu machen und die unterschiedlichen, disziplinären Standpunkte zu integrieren.

Anschließend wird auf die interkulturelle Situation, gleichsam das Setting interkultureller Kompetenz eingegangen, wobei zunächst ein moderner, differenzierter und dynamischer Kulturbegriff sowie eine angemessene Konzeptualisierung kultureller Differenz zu erarbeiten sind. Dann wird diskutiert, welchen Kriterien effektives und angemessenes Handeln in derartigen Situationen entsprechen muss und welche Wissensinhalte, Fertigkeiten und Einstellungen dazu beitragen.

#### **3.1 Aktuelle Forschungsdiskussion**

Das Thema interkulturelle Kompetenz erfreut sich großer Aktualität, sowohl in der Wissenschaft als auch in zahlreichen Anwendungsfeldern und Lebensbereichen. Interkulturelle Kompetenz wird als Einstellungskriterium in Stellenausschreibungen für Führungspositionen jeglicher Art gefordert (Thomas und Simon 2007, S. 135), soll bereits in der Schul- und

Hochschulausbildung vermittelt werden (vgl. Kap. 2.2.1, 2.3.2) oder wird generell zur Grundausstattung des modernen, aktiv an der Gesellschaft teilhabenden Staatsbürgers des 21. Jahrhunderts gerechnet (Europäisches Parlament und Europäischer Rat 2006). Nach Bolten hat sich die Zahl der Ergebnisse einer Internetrecherche mit dem Suchbegriff „interkulturelle Kompetenz“ von 58 im Jahr 1999 auf über eine Million im Jahr 2006 erhöht (Bolten 2007c, S. 5).

Diese Aktualität wirkt konjunkturbelebend auf Forschungsaktivitäten, da ein öffentliches Interesse an wissenschaftlichen Erkenntnissen zum Thema besteht und Verantwortliche in Politik, Wirtschaft und Hochschulwesen verstärkt Ressourcen zur Verfügung stellen, um diese Erkenntnisse durch wissenschaftliche Forschung zu gewinnen. Manche Wissenschaftler sehen den „inflationären Gebrauch“ des Begriffs jedoch mit Sorge und fürchten, dass der drohende „Hautgout des Modisch-Allzu-Modischen“ (Auernheimer 2010b, S. 7) zu einer verkürzten, unsachgemäßen, allzu vereinfachten und womöglich auch leichter verkäuflichen Konzipierung interkultureller Kompetenz führt. Andererseits birgt eine zwar angemessen differenzierte und wissenschaftliche, aber zu theorielastig und abstrakt geführte Auseinandersetzung mit der Thematik die Gefahr, dass Praktiker daran nicht mehr teilhaben und die geforderte interkulturelle Kompetenz in ihrer übermäßigen Komplexität nicht mehr im konkreten Handeln umgesetzt, vermittelt und erforscht werden kann. Die Herausforderung liegt also für alle Beteiligten darin, die Verknüpfung zwischen theoretischem Diskurs, abstrakter Konzipierung und empirischer Forschung auf Seiten der Wissenschaft sowie praktischer Anwendung in einer realen Berufs- und Lebenswelt herzustellen.

### 3.1.1 Unterschiedliche Konzentration auf theoretische Grundlegung oder empirische Forschung

Während Wissenschaftler im deutschsprachigen Raum der vermeintlichen Gefahr eines Modethemas offenbar mit z. T. hitzig geführten theoretischen Grundlagendebatten begegnen, scheint die englischsprachige *scientific community* pragmatischer damit umzugehen und sich eher der

Entwicklung von Trainingsformaten und diagnostischen Instrumenten zur Erfassung interkultureller Kompetenz zu widmen (Scheitza 2007, S. 107), die sich dann mitunter gewinnbringend an Beratungsunternehmen und Personalabteilungen verkaufen lassen<sup>6</sup>.

Diese stärkere Gewichtung von theoretischer Grundlegung in der deutschsprachigen und von empirischer Forschung zum Zwecke praktischer Anwendung in der englischsprachigen Forschungsliteratur zu interkultureller Kompetenz stellen auch andere Autoren, nicht erst in letzter Zeit, fest. Hinz-Rommel sieht hinter den intensiven Forschungsbemühungen nordamerikanischer Wissenschaftler, Persönlichkeitseigenschaften empirisch zu ermitteln, die für die Ausbildung interkultureller Kompetenz relevant sind (siehe auch Kap. 3.5.3), v. a. die „rein pragmatische und produktorientierte Perspektive“ (Hinz-Rommel 1994, zit. n. Thomas und Simon 2007, S. 141), Instrumente der Personalselektion und -entwicklung bereit zu stellen, um geeignete Mitarbeiter für den Auslandseinsatz auszuwählen und zu schulen.

Dieser Vorwurf des funktionalen, auf wirtschaftliche Interessen ausgerichteten, theoretisch reduzierten Pragmatismus fügt sich in die Kritik, die Vertreter der „deutschen Schule“ der interkulturellen Pädagogik am Gegenstandsbereich interkulturelle Kommunikation angloamerikanischer Provenienz regelmäßig üben (vgl. Kap. 2.3.3.2). Allerdings liefert der Streit um „richtige“ theoretische Grundpositionen interkultureller Kompetenz, wie er nach Meinung zahlreicher Autoren v. a. in Deutschland gerne geführt wird (siehe z. B. Bolten 2011; Otten 2007; Rathje 2006; Scheitza 2007), keine Forschungsergebnisse. Angloamerikanische Wissenschaftler steuern zur Erforschung interkultureller Kompetenz bislang den weitaus größten Teil an empirischen Studien bei (Thomas und Simon 2007, S. 139), deren wertschätzende Rezeption auch für die interkulturelle Kompetenzforschung hierzulande nicht nur lohnend, sondern schlichtweg unabdingbar ist (Henze und Nguyen 2007, S. 103). Hier wird deutlich, dass nur das Zusammenspiel aus differenzierter theoretischer Grundlegung, klarer Terminologie, transparenter inhaltlicher Positionierung und methodisch seriöser Empirie weiterführend ist. An diesen Forderungen will sich die vorliegende Arbeit messen lassen. Wenn die auf diese Weise gewonnenen Forschungserkenntnisse *auch* der unmittelbaren praktischen Anwendung, womöglich sogar

---

<sup>6</sup> Siehe z. B. das *Intercultural Development Inventory* von Hammer, Bennett und Wiseman (Hammer et al. 2003), für dessen Anwendung ein qualifizierendes Seminar zum Preis von mindestens 1500 \$ besucht werden muss.

wirtschaftlichen Verwertung dienen sollten, muss dies meiner Meinung nach per se kein Fehler sein.

### 3.1.2 Unübersichtliche Begriffsvielfalt

Dass die angloamerikanische Forschung zu interkultureller Kompetenz tendenziell größeren Wert auf methodisch aufwändige Empirie und Anwendungsbezug als auf die differenzierte Herausarbeitung theoretischer, definitorischer und terminologischer Grundlagen legt, illustriert auch die enorme Begriffsvielfalt in der englischsprachigen Literatur, die den Untersuchungsgegenstand interkulturelle Kompetenz umgibt, die jedoch eher beliebig denn theoretisch begründet wirkt.

#### 3.1.2.1 *Situation in der englischsprachigen Forschung*

Kealey z. B. untersuchte, aufbauend auf einer Reihe thematisch ähnlicher Studien mit z. T. über 1400 Teilnehmern (Kealey 1989), personale und situationale Faktoren von *cross-cultural effectiveness* an 277 kanadischen Entwicklungshelfern mittels Fragebogen vor und während ihres Auslandseinsatzes sowie mittels Interview und Kollegenbeurteilung am Einsatzort (Kealey 2001). Angesichts dieses methodischen Aufwands mutet es irritierend an, dass Kealey, ein ausgewiesener und anerkannter Experte der interkulturellen Kompetenzforschung, in den theoretischen Grundlagen auf eine eindeutige Begriffsklärung weitgehend verzichtet: neben der titelgebenden „cross-cultural effectiveness“ ist die Rede von „intercultural competence“ (Kealey 2001, S. 6, 7), „intercultural skills“ (S. 7), „international effectiveness“ (S. 8, 10, 11, 15, 19), „overseas effectiveness“ (S. 13) und der „interculturally effective person“ (S. 6), ohne dass eine Begriffsabgrenzung vorgenommen wird.

Abgesehen von diesen unterschiedlichen in einer einzigen Studie verwendeten Bezeichnungen finden sich in der englischsprachigen Literatur noch eine Reihe weiterer Termini, die offenbar alle ein und dasselbe Konstrukt interkulturelle Kompetenz meinen, was aber in den meisten Fällen nicht begrifflich ausdifferenziert wird (Deardorff 2004, S. 32). Sie bestehen aus unterschiedlichen Kombinationen der Wörter *intercultural*, *cross-cultural*, *multicultural*, *transcultural*, *cultural*, *international* oder *global* auf der einen und *competence*, *sensitivity*, *effectiveness*, *literacy*, *adaptation* oder *adjustment* auf der anderen Seite (Deardorff 2004, S. 32; Thomas 2003a, S. 142). Bisweilen wird noch die Bedeutung von Kommunikation in die Begriffsbildung mit aufgenommen, so dass z. B. von *intercultural communication competence* (Chen und Starosta 1999, S. 28) gesprochen wird.



### 3.1.2.2 Situation in der deutschsprachigen Forschung

Auch in der deutschsprachigen Literatur werden unterschiedliche Begriffe verwendet, deren inhaltliche Differenz sich nicht gleich erschließt. Neben der omnipräsenten interkulturellen Kompetenz stößt man immer wieder auf die Variante interkulturelle *Handlungskompetenz* (z. B. Hatzer und Layes 2005; Thomas 2003a). Damit wird einerseits das Handeln in interkulturellen Situationen als planvolles, bewusstseinsfähiges, willkürlich beeinflussbares und reflektierbares Vorgehen deutlich von reaktiv, reflexhaft oder unwillkürlich ablaufendem Verhalten abgegrenzt (Hatzer und Layes 2005, S. 138–139). Andererseits wird damit der Prozesscharakter des Konstrukts zum Ausdruck gebracht, der sich darin zeigt, dass rein kognitive Wissensstrukturen (z. B. zu kulturspezifischen Unterschieden) nicht ausreichen, um in interkulturellen Situationen erfolgreich *interagieren* zu können (Bolten 2011, S. 64). Konzeptuell ergeben sich durch diese pointiertere Terminologie jedoch keine grundlegenden Unterschiede zu interkultureller Kompetenz, was sich auch darin zeigt, dass beide Bezeichnungen von Autoren in ein und demselben Text äquivalent verwendet werden (z. B. Thomas und Simon 2007). Ähnliches gilt für interkulturelle *Expertise* (Kammhuber 2011), die auf die Notwendigkeit umfangreicher, in verschiedenen Anwendungskontexten erworbener Erfahrung und deren gelungener Verknüpfung mit reichhaltigem Handlungswissen verweist (Kammhuber 2011, S. 368), was aber im Prinzip auch für interkulturelle Kompetenz relevant ist. Auch interkulturelle *Kommunikationskompetenz* findet sich in der deutschsprachigen Literatur (z. B. Graf 2004; Müller und Gelbrich 2004), wird aber eher als Teilkompetenz von denn als Synonym zu interkultureller Kompetenz verstanden (Mertesacker 2010, S. 57).

### 3.1.2.3 Inter- oder transkulturell?

Gegenüber dieser ähnlich verwendeten unterschiedlichen Begriffe für Kompetenz lässt sich *interkulturelle* Kompetenz begrifflich relativ klar von *transkultureller* Kompetenz (z. B. Antor 2006a; Linck 2003) abgrenzen: Interkulturell, wörtlich als „zwischen den Kulturen“ übersetzbar, bezeichnet „Phänomene des Umgangs, der Interaktion, meistens Prozesse der Kommunikation, die sich zwischen Angehörigen mindestens zweier verschiedener Kulturen abspielen“ (Schönhuth 2005, S. 98). Der Fokus liegt dabei auf Differenzen, die sich zwischen als distinkt wahrgenommenen kulturellen Entitäten ergeben und die so zu berücksichtigen sind, dass sich ein „kommunikativ dialogisches Miteinander“ (Antor 2006b, S. 29) ergibt. Transkulturell kann als „von einer Kultur in andere Kulturen übergehend“ übersetzt werden. Transkulturelle Kompetenz bezeichnet den produktiven Umgang mit „kultureller Hybridisierung“ (Antor 2006b, S.

29) in hochkomplexen, äußerst heterogenen gesellschaftlichen Zusammenhängen, in denen weder abgrenzbare kulturelle Entitäten wahrnehmbar noch „lineare monokausale Identitätsbestimmungen etwa im Sinne nationaler Identität“ (Antor 2006b, S. 30) möglich sind.

Trotz dieser ziemlich eindeutigen Begriffsabgrenzung zwischen *inter* und *trans* gibt es zahlreiche Autoren, die sich zwar explizit mit interkultureller Kompetenz beschäftigen, einer Betrachtung von Kulturen als distinkte Einheiten jedoch äußerst skeptisch gegenüberstehen (vgl. Henze und Nguyen 2007, S. 104). Dafür gibt es natürlich auch gute Gründe, da solche als distinkt wahrgenommenen Kulturräume letztlich keine realen, sondern konstruierte Einheiten sind, die die komplexe soziale Wirklichkeit extrem vereinfachen (Mecheril 2010, S. 21–23). Inwiefern eine solche „vereinfachende Konstruktion“ zum Zwecke der Handlungsplanung in interkulturellen Situationen sowie der Erforschung und Vermittlung interkultureller Kompetenz vertretbar und sinnvoll ist, wird in den kommenden Kapiteln noch intensiver erörtert.

### 3.1.3 Auf der Suche nach integrativen Positionen

In letzter Zeit zeichnet sich, zumindest was die Namensgebung betrifft, eine Vereinheitlichung ab. So hat sich sowohl in der englisch- als auch in der deutschsprachigen Literatur die Bezeichnung *intercultural competence* bzw. *interkulturelle Kompetenz* weitgehend durchgesetzt (siehe Deardorff 2004, S. 32; Dreyer und Hößler 2011; Otten et al. 2007b; Straub et al. 2007b; Weidemann et al. 2010). Was darunter konkret zu verstehen ist, wird nach wie vor lebhaft diskutiert, auch wenn sich bzgl. der inhaltlichen Bestimmung des Konstrukts langsam integrative Positionen als die zielführendsten etablieren, wie im Folgenden dargelegt wird.

Darla Deardorff wollte mit ihrer Expertenbefragung, einer sogenannten Delphi-Studie (Deardorff 2004), Licht in das terminologische und definitorische Dickicht der angloamerikanischen interkulturellen Kompetenzforschung bringen, indem sie diejenige Terminologie und Definition mit der breitesten Zustimmung unter den betroffenen Wissenschaftlern ermittelte. Das Ergebnis besteht in der Konzeption von *intercultural competence*, wie sie bereits eingeführt wurde (vgl. Kap. 2.2.1). Doch vor allem Wissenschaftler aus dem deutschsprachigen Raum identifizieren einige Mängel an der Studie, die in erster Linie die terminologische Klarheit sowie theoretische Differenziertheit und Tiefe betreffen (z. B. Scheitza 2007; Straub et al. 2007a; Straub et al. 2010).

### 3.1.3.1 Rezeption der Deardorff-Studie in Deutschland

Die Tatsache, dass Deardorffs Arbeit in Deutschland intensiv rezipiert wird, liegt nicht zuletzt daran, dass sie durch die Bertelsmann Stiftung gefördert wurde und die resultierenden Erkenntnisse in Form eines Thesenpapiers bzw. *policy papers* veröffentlicht wurden (Bertelsmann Stiftung 2006). Neben der bereits eingeführten Definition interkultureller Kompetenz stellt Deardorff darin auch ein dynamisches Prozess- und Entwicklungsmodell interkultureller Kompetenz vor. Als entscheidenden Ausgangspunkt für interkulturelle Kompetenz sieht sie eine offene, neugierige und respektierende Haltung, die zur Aneignung von Kulturwissen, größerem Verständnis sowie gesteigerter Selbstreflexion führt und darauf aufbauend Fähigkeiten wie Beobachten, Interpretieren und Analysieren verbessert. Interessant an Deardorffs Modell ist die Unterscheidung zwischen interner und externer Wirkung, die sich aus den soeben geschilderten Einstellungen, Wissensbeständen und Fähigkeiten ergibt. Die interne Wirkung äußert sich auf der Individualebene in einer Relativierung ethnozentrischer Sichtweisen sowie höherer Anpassungsfähigkeit, Flexibilität und Empathie und entspricht gleichsam einem Verhaltenspotenzial. Die externe Wirkung entspricht auf der Interaktionsebene dem tatsächlich gezeigten effektiven und angemessenen Verhalten in interkulturellen Situationen. Die dadurch gemachten Erfahrungen wirken sich wieder auf die Haltung aus und ein neuer Entwicklungszyklus beginnt (Bertelsmann Stiftung 2006, S. 21, siehe auch Kap. 3.4, 3.5.4, 3.5.6 und 4.2.1).

Das Graduiertenkolleg des Kulturwissenschaftlichen Instituts Essen, das sich auf Anregung der Bertelsmann Stiftung unter der Leitung von Jürgen Straub kritisch mit dem Thesenpapier auseinandersetzte, formuliert dazu eine Reihe von Kritikpunkten, v. a. theoretisch-konzeptioneller Art (Straub et al. 2007a): „Widersprüchliche Bestimmungen bereits in den grundlegenden definitorischen Formulierungen führen zu terminologischen Ungereimtheiten.“ (Straub et al. 2007a, S. 4) So wird neben der Verwendung eines zu unpräzisen Kulturbegriffs eine „bloße Verschiebung von Definitionsaufgaben“ (wie sie auch schon in der vorliegenden Arbeit in Kap. 2.2.1 beschrieben wird) und eine „logische Inkonsistenz des Definitionsvorschlags“ (Straub et al. 2007a, S. 4) konstatiert. Zum Beispiel wird Reflexionskompetenz gleichzeitig als Grundlage, interne Wirkung und Dimension interkultureller Kompetenz beschrieben, was ohne nähere Spezifizierung „kaum mit dem Anspruch definitorischer Klarheit vereinbar“ ist (Straub et al. 2007a, S. 4).

Des Weiteren wird die normative Auslegung mancher Begriffe und Konstrukte als unvereinbar mit der gebotenen wissenschaftlichen Neutralität kritisiert, z. B. dass effektive kulturübergrei-

fende Interaktion prinzipiell nicht konfrontativ verlaufen oder keine, auch reflektiert und bewusst geplanten kulturellen Regelverstöße enthalten dürfe (Straub et al. 2007a, S. 4–6). Schließlich wird noch die unklare Abgrenzung der behandelten interkulturellen Kompetenz von einer allgemeinen Handlungskompetenz sowie zwischen den kognitiven, affektiven und konativen, also verhaltensbezogenen Fähigkeiten, die Deardorff als Teilelemente interkultureller Kompetenz beschreibt, bemängelt (Straub et al. 2007a, S. 7). Insgesamt bezweifelt das Graduiertenkolleg auch den empirischen Gehalt der Delphi-Methode und kommt zu folgendem Schluss: „Hält man an hohen wissenschaftlichen Standards der Begriffsanalyse und an Kriterien der semantischen Eindeutigkeit, der logischen Klarheit und Konsistenz fest, ist der von Deardorff präsentierte Vorschlag noch nicht akzeptabel.“ (Straub et al. 2007a, S. 10) Auch Scheitzas Kritik an Deardorff, sich „beim Versuch einer Definition interkultureller Kompetenz(en) eher der Intuition interkultureller Experten [zu] bedienen als einer theoriegeleiteten und empirisch fundierten Analyse menschlichen Handelns in interkulturellen Begegnungen“ (Scheitza 2007, S. 95), geht in eine ähnliche Richtung.

All diese Kritikpunkte sind gut begründet und berechtigt. Dennoch muss man Deardorff zugutehalten, mit *intercultural competence* eine allgemein akzeptierte Begrifflichkeit und eine weitgehend anerkannte, brauchbare Grunddefinition vorgelegt zu haben, wenn auch diese einer weiteren und überzeugenderen Ausdifferenzierung bedarf. Darüber hinaus hat sie eine anregende Diskussion auf internationaler Ebene in Gang gesetzt und einen geeigneten Ausgangspunkt für nachfolgende Forschungsarbeiten geschaffen. Deardorff zeichnet denn auch für das *Handbook of Intercultural Competence* als Herausgeberin verantwortlich (Deardorff 2009c), in dem nicht nur ein Großteil der von ihr befragten nordamerikanischen Experten zu Wort kommt, sondern auch verschiedene internationale Wissenschaftler ihre jeweilige regional geprägte Forschungsperspektive thematisieren. Dies sind wissenschaftliche Stellungnahmen zum Thema interkulturelle Kompetenz aus afrikanischer (Nwosu 2009), arabischer (Zaharna 2009), chinesischer (Chen und An 2009), indischer (Manian und Naidu 2009), lateinamerikanischer (Medina-Lopez-Portillo und Sinnigen 2009) und auch deutscher (Moosmüller und Schönhuth 2009) Sicht.

### 3.1.3.2 Berücksichtigung nicht-westlicher Forschungsperspektiven

Generell steigt die Zahl an Wissenschaftlern im Forschungsfeld interkulturelle Kompetenz, „die die methodischen Zugriffe und erkenntnistheoretischen Bestände der forschungsstrategisch dominanten Kulturräume in Europa, den Vereinigten Staaten und Australien zunehmend in Frage stellen“ (Henze 2007, S. 304). Die gemeinhin als *westlich* bezeichnete Forschungsperspektive,

die die meisten Definitionen, Modelle und Studien zu interkultureller Kompetenz dominiert, wird zunehmend als zu einseitig wahrgenommen und daraus abgeleitete „Universalisierungsansprüche, bipolare Strukturierungen und monokausal-lineare Erklärungsmodelle“ (Bolten 2011, S. 56) entsprechend kritisch hinterfragt (z. B. Chen und Miike 2006; Miyahara 2004; Sinha et al. 2002). Diese Kritik wird verstärkt auch von westlichen Wissenschaftlern gehört und ernst genommen (z. B. Bolten 2011; Henze 2007; Thomas 2003a) und immer mehr Forscher aus aller Welt, insbesondere aus Asien, nutzen die zahlreicher werdenden Möglichkeiten, in europäischen oder amerikanischen Publikationen ihre nicht-westlichen Perspektiven darzulegen (z. B. die oben erwähnten Beiträge in Deardorff 2009c, Pan 2010 in Barmeyer und Bolten 2010, Murniati Tjaya 2011 und Tijtra und Deng 2011 in Dreyer und Hößler 2011). Damit soll kein Paradigmenwechsel herbeigeführt werden, um das westliche Wissenschaftsverständnis aus der interkulturellen Kompetenzforschung zu verdrängen, sondern lediglich dessen Hegemonieanspruch relativiert werden.

In einem zusammenfassenden Artikel resümiert Deardorff (Deardorff 2009b) die verschiedenen internationalen Stellungnahmen und stellt Konzeptualisierungs- und Forschungsbedarf in den folgenden Punkten fest: Nicht nur das Individuum, sondern auch die Beziehungen zwischen den Interaktionspartnern in der interkulturellen Situation müssen untersucht werden (Deardorff 2009b, S. 265–266). Prozesse der Eigen- und Fremdgruppendifferenzierung müssen vorbehaltloser thematisiert werden; insbesondere aus nicht-westlichen Perspektiven ist eine gefestigte und bewusste Identifizierung mit eigenkulturellen Gruppen unverzichtbare Voraussetzung dafür, sich fremdkulturellen Einflüssen zu öffnen (Deardorff 2009b, S. 266). Diese Forderung nach einer klaren und bewussten Positionierung bzgl. Gruppenzugehörigkeiten und Identitäten soll allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass es de facto keine absoluten, klar abgegrenzten Kulturräume gibt, sondern „transcending boundaries in regard to one's identity“ (Deardorff 2009b, S. 267) ein entscheidendes Kriterium für interkulturelle Kompetenz ist. Es kommt eben auf den Kontext an (u. a. auch inwieweit dieser durch Machtasymmetrien geprägt ist), der entscheidenden Einfluss darauf ausübt, wann welche kulturellen Gruppengrenzen von welchen Interaktionspartnern vorgegeben, konstruiert, wahrgenommen und akzeptiert werden und darauf aufbauend, welche Selbst- und Fremdkategorisierungsprozesse stattfinden (Deardorff 2009b, S. 267–268).

„Situating intercultural competence within these contexts becomes fundamental in understanding the true complexity of intercultural competence. Thus how can future re-

search and modeling of intercultural competence provide a more holistic and contextualized juxtaposition of intercultural competence within larger societal and global issues.“ (Deardorff 2009b, S. 268)

Diese Schlussfolgerungen, worauf bei der Erforschung interkultureller Kompetenz zukünftig verstärkt zu achten ist, stellen eine Annäherung des Forschungs- und Anwendungsfeldes interkulturelle Kommunikation angloamerikanischer Prägung an die Positionen der interkulturellen Pädagogik in der deutschen Tradition (vgl. Kap. 2.3.4) dar. Und die Tatsache, dass sich die erste Sektion des Handbook of Intercultural Competence, die sich mit „theoretical frameworks“ (Deardorff 2009a, S. xii) auseinandersetzt, mehr als die Hälfte des Buches einnimmt, zeigt auch, dass auch in der englischsprachigen Literatur die Ausarbeitung theoretischer Grundlagen an Wert gewonnen hat. Dass die einseitige Auseinandersetzung damit und die allzu konsequente Verteidigung eigener theoretischer Grundpositionen allerdings auch nicht zielführend sind, wird im Folgenden erläutert.

### *3.1.3.3 Von multidisziplinären „Grabenkämpfen“ zum interdisziplinären „Polylog“*

Moosmüller und Schönhuth kommen in ihrem Beitrag im Handbook of Intercultural Competence (Moosmüller und Schönhuth 2009) auch auf eine Diskussion zu sprechen, die die deutschsprachige Forschergemeinde seit einiger Zeit beschäftigt: 2003 stellte der Sozialpsychologe Alexander Thomas, der seit den frühen 1980-er Jahren interkulturelle Kompetenz v. a. im Kontext des internationalen Jugend- und Fachkräfteaustauschs erforscht, in einem Aufsatz in der Zeitschrift *Erwägen – Wissen – Ethik* ein handlungs- und lerntheoretisches Modell interkultureller Kompetenz vor (Thomas 2003a), zu dem in der gleichen Ausgabe über dreißig kritische Kommentare veröffentlicht wurden. Die meisten Kommentatoren gehen allerdings kaum auf das beschriebene Modell ein, sondern greifen Thomas‘ zugrunde liegenden Auffassungen von Kultur, kultureller Differenz und angemessenem Handeln in interkulturellen Situationen in bisweilen „polemischer“ (Bolten 2011, S. 55) Art und Weise an und stellen z. T. die ethische Vertretbarkeit seiner Absichten in Frage. Scheitza kommentiert dies folgendermaßen:

„An der Debatte fällt zweierlei auf: Zum einen werden aus inhaltlicher Sicht nur selten empirische oder theoriegeleitete Forschungsergebnisse ins Feld geführt. Die Einwände am Hauptartikel von Thomas haben in erster Linie normativen Charakter, wobei nur selten eine Forderung nach einer intensiveren systematischen Erforschung des Gegenstandsbereichs erhoben wird. Aus formaler Sicht macht die in vielen Beiträgen zutage tretende

Schärfe der Debatte deutlich, welche Gräben sich innerhalb der deutschen *Scientific Community* bei der Beschäftigung mit interkultureller Kompetenz auftun.“ (Scheitza 2007, S. 109-110, Hervorhebung im Original)

Mittlerweile kann diese kontroverse Debatte jedoch als durchaus produktiv bezeichnet werden, da sie in gewisser Weise einen Wendepunkt markiert, ab dem verstärkt integrative Positionen gesucht werden. Man ist sich weitgehend einig, dass der „erbitterte Streit um die Grundlagen interkultureller Kompetenz“ (Rathje 2006, S. 4), bedingt durch die „ausgeprägte *Multidisziplinarität*“ (Bolten 2011, S. 55, Hervorhebung im Original), „unzureichend dialogisch“ und „übertrieben scharf“ (Bolten 2011, S. 55) geführt wurde, was eher „ermüdend“ (Otten 2007, S. 58) denn zielführend ist, und somit einem produktiven und wertschätzenden *interdisziplinären* „Polylog“ (Bolten 2011, S. 55) weichen sollte.

Dass dieser interdisziplinäre Polylog in letzter Zeit tatsächlich stattfindet und die „deutliche Fokussierung auf das Trennende“ (Scheitza 2007, S. 110) in den Hintergrund rückt, zeigt sich zum Einen an den regelmäßigen Treffen des Hochschulverbands für interkulturelle Studien, dem Wissenschaftler unterschiedlichster Disziplinen angehören, die im von Stefanie Rathje und Jürgen Bolten herausgegebenen *interculture journal* eine geeignete Publikationsplattform vorfinden. Zum Anderen wurden seitdem verschiedene Sammelwerke herausgegeben, die unterschiedliche Positionen vereinen und explizit den interdisziplinären, internationalen und integrativen Austausch verfolgen (z. B. Dreyer und Hößler 2011; Otten et al. 2007b; Straub et al. 2007b; Weidemann et al. 2010).

#### 3.1.3.4 Interkulturelle Kompetenz als „Fuzzy Concept“

Am progressivsten vertritt Bolten die Gleichberechtigung verschiedener, bisweilen scheinbar widersprüchlicher Positionen, indem er interkulturelle Kompetenz als *fuzzy concept* beschreibt (Bolten 2011). Die Theorie der *fuzzy logic* stammt aus der Kybernetik und der Forschung zur Mensch-Maschine-Interaktion, die dazu dient, technische Systeme optimal auf die Prozesse des Wahrnehmens, Denkens, Urteilens und Handelns ihrer menschlichen Nutzer abzustimmen. Da diese Prozesse äußerst komplex, vernetzt und von multiplen interagierenden Einflüssen abhängig sind, folgen sie keinen eindeutigen, klaren Regeln, die Logik dahinter ist unscharf und verschwommen, eben fuzzy (Zadeh 1973, S. 31). Dennoch gibt es Gesetzmäßigkeiten, die zwar nicht absolut und immerzu, aber mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit unter bestimmten Bedingungen gelten. Der Übergang, wann – abhängig von den Absichten des Nutzers und den äußeren Umständen – eher die eine oder die andere Regel zutrifft, ist dabei nicht abrupt, sondern

graduell und daher auch nicht eindeutig feststellbar. Es gilt sowohl die eine als auch die andere Regel und es kommt auf den Kontext an, welche sinnvoller ist (Zadeh 1973, S. 31). Um optimal nutzerfreundlich zu sein, muss sich ein technisches System dieser unscharfen Gesetzmäßigkeiten bedienen, dabei aber flexibel und adaptiv reagieren, je nachdem, welche Daten es über das Verhalten der Nutzerin und die Kontextbedingungen erhält.

Die Fuzzylogik wurde bereits Anfang der 1970-er Jahre von dem aus Aserbaidshan stammenden Informatiker Lotfi Zadeh in den USA entwickelt, dort jedoch anfangs als unwissenschaftlich diskreditiert, bis sie in High Tech Produkten aus Japan erfolgreich Anwendung fand (z. B. in Form von Bildstabilisatoren in Videokameras) und allgemein anerkannt wurde (Bolten 2011, S. 57; Kosko und Fischer 1993, S. 32). Es handelt sich also gewissermaßen um eine „nicht-westliche“ Theorie.

Das derzeit gestiegene Interesse an nicht-westlichen Theorien ist jedoch nicht der einzige Grund, der die Fuzzylogik als Referenztheorie für die Erforschung interkultureller Kompetenz attraktiv macht. Sie erlaubt es, interkulturelle Kompetenz als „polyvalentes, inhaltlich nicht uneindeutig festlegbares Konstrukt“ (Bolten 2011, S. 57) zu betrachten, die zahlreichen unterschiedlichen Positionen gleichberechtigt nebeneinander stehen zu lassen und die Vielfalt, Reichhaltigkeit und Komplexität der verschiedenen Blickwinkel auf den Forschungsgegenstand als Bereicherung denn als zu behebenden Mangel zu begreifen – vergleichbar den Bestrebungen, kulturelle Differenzen in Arbeitsgruppen als Ressource zu nutzen, um Synergie-Effekte zu erzeugen (Höbler und Sponfeldner 2009). Statt die eine verbindliche, universale, kohärente und allseits anerkannte Konzeption interkultureller Kompetenz zu entwickeln, die es nach Bolten weder geben kann noch geben muss (Bolten 2011, S. 56), besteht das Ziel theoretischer Debatten und empirischer Forschung dann darin, die sinnvollen Verbindungen zu identifizieren, welche Auffassungen von Kultur, Interkulturalität und Kompetenz für welche Motive, Bedingungen und Kontexte am geeignetsten sind (Bolten 2011, S. 62).

Ein weiterer Vorteil der Fuzzylogik besteht darin, dass sie bei aller Berücksichtigung von Komplexität, Polyvalenz und Mehrdeutigkeit auch bipolare Entweder-oder-Einteilungen mit einschließt – sofern dies die angemessenste Strategie ist. Dies entschärft die „Polarisierung von Theorie und Praxis“ (Bolten 2011, S. 61) (wie sie in ähnlicher Weise bereits in den Kapiteln 2.3 und 3.1.1 beschrieben wurde): Viele Theoretiker lehnen aus guten Gründen distinkte und homogene Kultureinteilungen strikt ab, um der Komplexität der Realität gerecht zu werden, Praktiker und Empiriker müssen auf gewisse vereinfachende Kategorisierungen zurückgreifen, um den Gegenstand der Forschung, Lehre oder des Managements handhabbar zu machen (Bolten



2011, S. 61). Nach der Fuzzylogik ist weder das eine richtig oder falsch noch das andere, beide Sichtweisen (und zahlreiche Mischformen) haben ihre Berechtigung, es kommt eben darauf an, welche Ziele man für welche Kontexte verfolgt.

Ein fuzzy concept interkultureller Kompetenz könnte sich beispielsweise folgendermaßen äußern: Eine tschechische Studentin in Deutschland erlebt ihre deutschen Mitstudierenden als sehr freundlich und hilfsbereit. Als sie jedoch mit zwei befreundeten deutschen Kommilitoninnen zusammen in eine Wohngemeinschaft zieht, ist sie schockiert, wie kalt, herzlos und verletzend diese sein können, wenn es um die Haushaltskasse geht. Nachdem eine der Deutschen ausgezogen ist, ist sich die tschechische Studentin mit der verbliebenen Mitbewohnerin wiederum einig, dass der neue deutsche Mitbewohner auf ihre Kosten lebt und die – ihrer Meinung nach deutlichen – Hinweise auf ihre Unzufriedenheit gar nicht wahrnimmt. Die beiden sind allerdings positiv überrascht, als jener Mitbewohner sie für ein Wochenende in das Ferienhaus seiner wohlhabenden Eltern einlädt und sämtliche anfallenden Kosten übernimmt (angelehnt an Hößler 2008, S. 37–38). Das interkulturell kompetente „fuzzy System“ der tschechischen Studentin registriert nun, dass ihr die Information „die deutsche Kultur ist durch größere Sachorientierung und Direktheit geprägt als die tschechische“ in vielen Situationen als hilfreiches Erklärungsmodell für irritierende Verhaltensweisen deutscher Interaktionspartner dient und entscheidend dazu beiträgt, produktiv mit solchen Situationen umzugehen. Sie stellt aber auch fest, dass diese vereinfachende, kategorisierende Formel keineswegs immer, überall und mit jedem Interaktionspartner greift. Gender-Kultur ist manchmal vielleicht einflussreicher als Nationalkultur, situative Faktoren wie Geldmangel sind womöglich bedeutsam, Dauer der Freundschaftsbeziehung, sozioökonomischer Status, Erziehung, individuelle Charaktereigenschaften etc. könnten eine Rolle spielen. Je nachdem welche Informationen sie von den Interaktionspartnern oder über die äußeren Umstände erhält, entscheidet die interkulturell kompetente Person adaptiv, ob und wie kulturelle Faktoren bedeutsam sind, aber das Wissen, dass bestimmte kulturell bedingte Ausprägungen menschlichen Verhaltens mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit eintreten, bereichert das fuzzy System interkultureller Kompetenz, macht es bei der Adaption an die Verhältnisse flexibler und differenzierter.

In diesem Sinne dienen die folgenden Ausführungen nicht dazu, *die* aktuell gültige Konzeption interkultureller Kompetenz mit Universalitätsanspruch zu beschreiben, sondern diejenigen Positionen zu bestimmen und zu begründen, die für das Ziel und die Kontextbedingungen dieser Arbeit am angemessensten sind. Es gilt zu klären, welcher Kulturbegriff der Untersuchung zu-

grunde liegt, was angesichts des verwendeten Kulturbegriffs unter einer interkulturellen Situation zu verstehen ist, was effektives und angemessenes Handeln in solchen Situationen charakterisiert, welche Wissensbestände, Persönlichkeitseigenschaften, Einstellungen und Fähigkeiten dafür als erforderlich erachtet werden und wie interkulturelle Kompetenz in formellen Lernprozessen erworben werden kann.

### **3.2 Kulturbegriff**

„Every man is in certain respects a.) like all other men, b.) like some other men, c.) like no other man“ (Kluckhohn und Murray 1953, S. 53). Punkt b.) dieses populären, griffigen Diktums erklärt recht treffend die „Omnipräsenz des Kulturbegriffs“ (Straub 2007b, S. 9) in den Sozial- und Geisteswissenschaften. Denn wenn sich das Forschungsinteresse nicht auf physische, psychische, ethisch-moralische oder sonstige Universalien der Menschheit richtet und auch nicht auf individuelle Persönlichkeitsausprägungen oder differentialpsychologische Einzelfallbetrachtungen, sondern auf von bestimmten Personenkreisen kollektiv geteilte Wissensbestände, Praktiken, Lebensformen und Weltanschauungen, dann erfordert eine wissenschaftliche Analyse – explizit kommuniziert oder implizit vorausgesetzt – die Verwendung eines in spezifischer Weise ausgelegten Kulturbegriffs.

Der moderne Kulturbegriff ist einer der komplexesten Begriffe des Deutschen, Englischen und der romanischen Sprachen (Straub 2007b, S. 7). Entsprechend groß ist die Herausforderung, ihn sowohl angemessen umfassend und differenziert wie auch möglichst prägnant und nachvollziehbar darzustellen. Aufgrund seiner „endlosen Dehnbarkeit“, „strategischen Verwendbarkeit“, „wachsenden Diffusität und Intransparenz“ (Straub 2007b, S. 7), „Polyvalenz und mitunter paradoxalen Komplexität“ (Straub 2007b, S. 14) ist eine „historisch informierte und systematisch verfahrenende Analyse des Kulturbegriffs“ allenfalls selektiv zu leisten (Straub 2007b, S. 7). Die folgenden Ausführungen orientieren sich an der nicht ganz einfach, jedoch sehr lohnend zu lesenden Begriffsanalyse von Straub, die er speziell zum Zwecke der Erforschung und Analyse interkultureller Kommunikation und Kompetenz vorlegt (Straub 2007b).

Der Bedeutungsbereich des aus dem Lateinischen stammenden Begriffs *Kultur* wurde bereits in der Antike von der ursprünglichen Bedeutung des Bebauens und Pflegens des Ackerbodens auf die Erziehung und Bildung des Menschen im Sinne der Kultivierung des Geistes ausgedehnt (Straub 2007b, S. 11). Diese Abstrahierung setzte sich dahingehend fort, dass nicht nur einzelnen Personen eine bestimmte, meist „höhere“ Kultur zugeschrieben wurde, sondern auch bestimmten Personengruppen:

„Die Geschichte der ›Kultur‹ führt zu einer sukzessiven Differenzierung und Spezialisierung des Denkens und Handlungspotentials von Menschen, und zwar *bestimmter*, durch etwas *Gemeinsames* – ihre Herkunft, Geschichte, Lebensform, Sprache, Erinnerungen und Erwartungen, Vergangenheitsbilder und Zukunftsentwürfe – *miteinander verbundener und zueinander gehörender* Leute.“ (Straub 2007b, S. 12; Hervorhebungen im Original)

### 3.2.1 Kulturbegriff nach Herder

Johann Gottfried Herder prägte in seinen *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit* Ende des 18. Jahrhunderts maßgeblich den modernen, komplexen Kulturbegriff, der menschliche Kollektive und deren Charakteristika aufgrund gleicher Abstammung, historischer Entwicklungen, geteilter Lebensweisen und gemeinsam geschaffener Leistungen zu voneinander abgrenzbaren und nach innen homogenen Einheiten zusammenfasst (Straub 2007b, S. 13). Dabei fasst Herder seinen Kulturbegriff differenzierter auf, als es auf den ersten Blick scheint. So verwendet er ihn nicht nur auf „Völker“, sondern auch auf größere, umfassendere, globalere sowie kleinere, schneller vergängliche, lokale, regionale Kollektive. Er fasst Kultur keineswegs als naturgegeben auf, sondern als gedanklich konstruierte, erlebte und gefühlte Einheit, sowie als „anthropologische Universalie“ (Straub 2007b, S. 13), wonach alle Menschen einzigartige, dennoch gleichwertige Kulturen bilden, die kennenzulernen für Angehörige anderer Kulturen äußerst lohnens- und erstrebenswert ist. Durch die Akzentuierung von kultureller Differenz, Distinktion und Heterogenität erlaubt es Herders Kulturbegriff, perspektivenabhängig, aber ohne Auf- oder Abwertung, fremde Kulturen zu charakterisieren, zu verstehen und dadurch auch zu respektieren sowie voneinander zu lernen. Er dient somit dem kulturellen Austausch, der interkulturellen Kommunikation und der Erforschung (inter)kultureller Phänomene und Prozesse (Straub 2007b, S. 13).

„Festzuhalten ist, dass Herder einem überaus komplexen wissenschaftlichen Gebrauch des Kulturbegriffs den Weg ebnete. In diesem Zusammenhang gehört seine Einsicht, dass eine ›holistisch‹ als Gesamtheit und Einheit aufgefasste Kultur im Zuge erfahrungswissenschaftlicher *komparativer Analysen* von anderen Kulturen abgrenzbar wird – und in ihren mit anderen Kulturen gemeinsamen und ihren individuellen Merkmalen nur *im Zuge* solcher Unterscheidungen qualitativ bestimmt und beschrieben werden kann.“ (Straub 2007b, S. 13; Hervorhebungen im Original)

Allerdings entzündet sich an der holistischen Einheit und Abgrenzbarkeit einzelner Kulturen sowie an Herders Metapher von Kultur als Kugel bisweilen heftige Kritik an der „Herderschen Volkskultur“ (Antor 2006b, S. 27), die heutzutage als „separatistische Einheitskultur“ (Antor 2006b, S. 27) fragwürdig und nicht mehr zeitgemäß erscheint. Wenn ein derartiges Kulturverständnis zu analytischen Zwecken herangezogen wird, bedarf es daher einer umsichtigen Einbettung in relativierende und differenzierende Erläuterungen, damit eine *essenzialistische* Missdeutung, dass Kulturen erschöpfend, exakt und wahrhaftig beschrieben und voneinander abgegrenzt würden, verhindert wird (Henze 2011, S. 82). Der Anspruch, Kulturen so zu beschreiben, *wie sie wirklich sind*, ist weder sinnvoll noch möglich und wird auch von keinem seriösen Wissenschaftler ernsthaft erhoben. Es geht vielmehr darum, Orientierungswissen zu generieren, um kulturelle Differenzen untersuch- und greifbar zu machen, wobei natürlich stets Alfred Korzybskis Mahnung zu beachten ist: „A map is not the territory it represents“ (Korzybski 1996, S. 58). Innere Homogenität und Abgeschlossenheit nach außen sind nichts weiter als vereinfachende Konstruktionen, „zweckrationale Reduktionen von Vielfalt“ (Henze 2011, S. 82), die als Analyseinstrumente und Beschreibungswerkzeuge zu betrachten sind. Denn „die Kulturen sind keineswegs so statisch und klar abgegrenzt, wie es manche theoretische Konstrukte darstellen – und zu *bestimmten* (wissenschaftlichen) Zwecken bisweilen unterstellen müssen. Herder wusste das“ (Straub 2007b, S. 14; Hervorhebungen im Original).

### 3.2.2 Erweiterter Kulturbegriff

Als Gegenmodell zum Herderschen Kulturbegriff hat sich mittlerweile der *erweiterte Kulturbegriff* durchgesetzt, „der den fluiden, hybriden, historischen und nicht eindeutigen Charakter von Kultur betont“ (Henze 2011, S. 82). Nun gilt es allerdings als überholt und wenig zielführend, die eine Sichtweise gegen die andere ins Feld zu führen und zu argumentieren, dass die eine besser sei als die andere. Vielmehr ist allgemein anerkannt, dass der erweiterte Kulturbegriff die Realität sehr viel angemessener beschreibt, für bestimmte analytische, didaktische oder pragmatische Zwecke jedoch vereinfachende, komplexitätsreduzierende und leichter verständliche Darstellungen von Kultur produktiver sind (z. B. Bolten 2011; Bosse et al. 2011; Henze 2011; Knapp 2003; Moosmüller 2007b; Straub 2007b). In diesem Sinne ist es nötig, ein erweitertes Kulturverständnis darzustellen, um simplifizierende Konzeptionen von Kultur darin einbetten zu können, falls die Untersuchung, der Text, das Training, der Auftrag oder welcher Zweck auch immer es erfordern (Henze 2011, S. 82). In den folgenden Abschnitten werden die Kriterien eines erweiterten Kulturverständnisses, wie es auch in dieser Arbeit als Grundlage für eine zweckrational komplexitätsreduzierende Kulturdefinition dient, beschrieben.

### 3.2.2.1 Vielfältige Kulturatope

*Kulturen sind nicht an bestimmte Arten von Kollektiven gebunden.* Herder hatte als Kulturträger in erster Linie „Völker“ also Nationen, Ethnien, Stammes- oder Sprachgemeinschaften im Sinn. Obwohl eine derartige Einteilung auch im modernen Sprachgebrauch nach wie vor äußerst populär und vorherrschend ist, ist sie nur eine von vielen möglichen (Henze und Nguyen 2007, S. 98). So bilden auch Organisationen, Unternehmen, Generationen, Fachdisziplinen, Religionen, Familien, Freundeskreise etc. Kulturen aus. Demnach sind Kulturen auch nicht an geographische Territorien gebunden. Dies gilt umso mehr in Zeiten der Globalisierung und des Internets, das es weltweit verstreuten Personen ermöglicht, soziale Netzwerke mit eigenen Kulturausprägungen zu bilden. Solche partikularen Mikrokulturen werden oft als Subkulturen bezeichnet, was allerdings eine hierarchische Eingliederung in eine übergeordnete Kultur impliziert und deshalb auch kritisch gesehen wird (Knapp 2003, S. 110). Straub schlägt daher für Kulturräume jeglicher Art die Bezeichnung *Kulturatop* vor (Straub 2007b, S. 21).

### 3.2.2.2 Simultanität und Situiertheit

*Kulturen treten simultan, multipel und situiert auf.* Wenn ganz unterschiedliche Arten menschlicher Kollektive Kulturen ausbilden, ist die logische Konsequenz, dass Menschen gleichzeitig zahlreichen unterschiedlichen Kommunikationsgemeinschaften angehören (Henze und Nguyen 2007, S. 98), weil eine spezifische Person nicht nur Deutsche ist, sondern zugleich auch Brandenburgerin, Protestantin, Akademikerin, ebay-Nutzerin, Mitglied im Bund Naturschutz etc.. Je nach Situation tritt die eine oder andere kulturelle Zugehörigkeit – bewusst oder unbewusst – stärker in den Vordergrund (Straub 2007b, S. 16). So mag jemand in einer Fachdiskussion mit den Vertriebskollegen als Ingenieurin auftreten, beim Empfang der chinesischen Geschäftspartner darauf achten, die Visitenkarte mit beiden Händen zu überreichen und beim Small Talk erfreut feststellen, dass der chinesische Vertriebskollege ebenfalls Hobby-Ornithologe ist.

### 3.2.2.3 Dynamik und Prozesscharakter

*Kulturen sind dynamisch.* Da kulturelle Phänomene situationsabhängig auftreten, können sie nur im Rahmen bestimmter Lebenskontexte beobachtet, beschrieben, analysiert, verglichen werden. Dabei handelt es sich immer nur um Momentaufnahmen von „vorübergehenden Verfestigungen“ (Straub 2007b, S. 21) sozialer Aushandlungsprozesse. Manche Kulturen sind stabiler, andere flüchtiger, doch allen ist gemein, dass sie ein Produkt sozialer Praxis und damit stetigem Wandel unterworfen sind. Kultur wird in diesem Sinne als Prozess aufgefasst, der von den Beteiligten aktiv ausgeübt wird, was auch als *doing culture* bezeichnet wird (Hörning und

Reuter 2004), und weniger als Struktur, in der die Menschen eingebunden sind, was mit *being culture* umschrieben wird (Moosmüller 2007b, S. 50).

#### 3.2.2.4 *Permeabilität und Hybridität*

*Kulturen sind permeabel und hybrid.* Durch den simultanen, pluralen, situierten und dynamischen Charakter können Kulturen unmöglich komplett homogene, trennscharf zu unterscheidende, klar und dauerhaft abgrenzbare Entitäten sein. Die Übergänge sind fließend, die Ränder unscharf, die Zugehörigkeiten uneindeutig, die vermeintlich homogene Kultur stellt sich doch wieder als hybrides Gebilde dar. Besonders deutlich wird dies in Gesellschaften, die durch Migration geprägt sind (Mecheril 2010, S. 21; Straub 2007b, S. 21). Ein deutscher Staatsbürger, dessen Großeltern aus der Türkei eingewandert sind, wird auf die Frage, ob er nun eher Deutscher oder Türke ist, vermutlich keine klare Antwort haben: Beides zu gewissen Teilen? Keines von beiden? Je nach Kontext mal das eine, dann wieder das andere? Was soll die Frage überhaupt?

#### 3.2.2.5 *Subjektive Konstruktion*

*Kulturen sind subjektiv konstruiert.* Angesichts dieser Uneindeutigkeit, Unschärfe, Hybridität und Durchlässigkeit, stellt sich die Frage, warum für die dargestellte erweiterte Sichtweise überhaupt noch der Kulturbegriff verwendet wird. Klar ist, dass eine Kultur nichts „objektiv Feststehendes und Feststellbares“ ist (Straub 2007b, S. 16). Vielmehr sind Kulturen „Interpretationskonstrukte“ (Straub 2007b, S. 16), die von Menschen durch soziale Praktiken ausgehandelt, gebildet und erschlossen werden, weil sie die komplexe soziale Umwelt strukturieren, dem Handeln Sinn verleihen, Sicherheit und Orientierung geben und dadurch das Zusammenleben erleichtern, wenn nicht sogar erst ermöglichen. Clifford Geertz spricht in diesem Zusammenhang von Kultur als „selbstgesponnenes Bedeutungsgewebe“ (Geertz 1983, S. 9). Wenn also Kulturen beschrieben und Personen bestimmten Kulturen zugeordnet werden, geschieht dies stets auf der Grundlage einer situationsabhängigen Konstruktion einer kulturellen Ordnung, die aus individuell verfügbaren Wissensinhalten, Motiven, Wertmaßstäben und Handlungsrouninen besteht. Somit können Kulturen nicht neutral erfasst werden, sondern immer nur anhand eines Vergleichshorizonts und von einer bestimmten Perspektive aus, derer man sich bewusst sein muss (Straub 2007b, S. 18).

### 3.2.2.6 *Zweckrational vereinfachende Kulturbeschreibung*

Dieser letzte Punkt ebnet den Weg zu zweckrational komplexitätsreduzierenden Kulturbetrachtungen. Denn die angesprochenen Konstruktionen von Kultur lassen sich – eingebettet in Reflexionen über Hybridität, Dynamik und Situiertheit – dann doch wieder als in sich homogene, abgrenzbare Einheiten betrachten, ja müssen sogar als solche betrachtet werden, um überhaupt Aussagen über Kulturen zu erlauben: „Wer darauf verzichten wollte, Kulturen als voneinander unterscheidbare ›Einheiten‹ zu bestimmen, kann in der Tat gleich ganz auf den Kulturbegriff verzichten.“ (Straub 2007b, S. 20)

Eingebettet in einen komplexen erweiterten Kulturbegriff werden der analytische Gehalt und die wissenschaftliche Verwertbarkeit eines Kulturbegriffs im Herderschen Sinne umso größer, da dadurch die Gefahr, interne Unterschiede zu vernachlässigen und kulturelle Differenzen zu überbetonen, expliziert wird und kontrolliert werden kann. Dazu muss geklärt werden, unter welchen Umständen aus welcher Perspektive welche kulturellen Kategorien konstruiert werden. „Die entscheidende Frage heißt also nicht: Gibt es kulturelle Unterschiede? Die bedeutsamere Frage lautet vielmehr: Unter welchen Bedingungen benutzt wer mit welchen Wirkungen „Kultur“?“ (Mecheril 2010, S. 26). Sind diese Punkte hinreichend geklärt, können zweckmäßige vereinfachende Kulturbetrachtungen in wissenschaftlichen Analysen des Kulturvergleichs oder interkultureller Interaktionsprozesse oder in interkulturellen Qualifizierungsmaßnahmen eingesetzt werden, um kulturgebundene Wissensinhalte, Motive, Wertmaßstäbe und Handlungsrouinen zu erfassen, zu rekonstruieren, zu vermitteln, zu verändern, einzuüben.

Für die Erforschung und Förderung effektiven und angemessenen Handelns in interkulturellen Situationen bietet sich eine handlungstheoretische Kulturdefinition an, da dabei das handelnde Subjekt als Gestalter, Nutzer und Träger von Kultur ins Zentrum der Betrachtung rückt (Straub 2007b, S. 15). Die im Folgenden vorgenommenen und im weiteren Verlauf dieser Arbeit verwendeten Darstellungen von Kultur/en sind insofern bewusste, reflektierte, zweckrationale Vereinfachungen, als dass damit Kulturen als unterscheidbare Einheiten begrifflich erfasst werden, sind aber stets entsprechend des eben dargestellten erweiterten Kulturverständnisses zu deuten.

### 3.2.3 Handlungstheoretischer Kulturbegriff

Ernst E. Boesch, der Begründer der Symbolischen Handlungstheorie, definiert Kultur folgendermaßen:

„Culture is a field of action, whose contents range from objects made and used by human beings to institutions, ideas and myths. Being an action field, culture offers possibilities of, but by the same token stipulates conditions for, action; it circumscribes goals which can be reached by certain means, but establishes limits, too, for correct, possible and also deviant action. The relationship between the different material as well as ideational contents of the cultural field of action is a systemic one; i.e. transformations in one part of the system can have an impact in any other part. As an action field, culture not only induces and controls action, but is also continuously transformed by it; therefore, culture is as much a process as a structure.“ (Boesch 1991, S. 29)

Im Folgenden werden die Elemente dieser richtungsweisenden Kulturdefinition weiter ausdifferenziert.

### *3.2.3.1 Kultur als „dynamisch-stabiles“ Handlungsfeld*

Das Handlungsfeld Kultur eröffnet den Menschen, die es geschaffen haben und sich darin bewegen, Handlungsoptionen, setzt ihnen aber auch Handlungsgrenzen. Damit wird der Rahmen abgesteckt, welche Handlungen innerhalb dieses Handlungsfeldes unerlässlich, notwendig, erwünscht, korrekt, normal, möglich, ungewöhnlich, seltsam, gerade noch tolerierbar oder inakzeptabel sind. Durch ihr Handeln verändern die Menschen jedoch auch stetig das Handlungsfeld, Handlungsgrenzen werden über die Zeit oder unter gewissen Umständen verschoben, manche Optionen verschwinden, andere ergeben sich: manches, das mal zum guten Ton gehörte, ist heute altbacken oder reaktionär, anderes, das früher undenkbar war, ist heute selbstverständlich oder progressiv.

Boeschs Definition von Kultur als vom Menschen geschaffenes und genutztes Handlungsfeld schließt an Geertz bereits erwähntes „selbstgesponnenes Bedeutungsgewebe“ an (Geertz 1983, S. 9) und bietet den passenden Rahmen für eine „soziale Praxis“, die von vielen Autoren aktuell als Kernelement von Kultur benannt wird (z. B. Henze 2011, S. 89; Mecheril 2010, S. 23; Straub 2007b, S. 15). Soziale Praktiken prägen und verändern Kultur, werden aber auch von ihr geprägt und gesteuert, verfügen dadurch sowohl über den Prozesscharakter des Doing Culture als auch den Strukturcharakter des Being Culture (Moosmüller 2007b, S. 50, s. o.).

Einerseits ist das Handlungsfeld Kultur aufgrund der unendlichen Varianz individueller Verhaltensausrprägungen, äußerer Einflüsse, neuer Erkenntnisse und Erfindungen etc. ständig in Bewegung, ist also prozesshafter Natur. Andererseits ist es aber in seinen Grundelementen so stabil



und nur sehr langsam veränderbar, dass es eine dauerhafte Struktur darstellt, auf deren Grundlage die Menschen gewisse Erwartungshaltungen bilden und nutzen können.

### 3.2.3.2 Implizite kulturbedingte Erwartungshaltungen

In einem Kulturraum lassen bestimmte Handlungsweisen mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit in bestimmten Situationen bestimmte Reaktionen erwarten. Das bedeutet keineswegs, dass Menschen stets entsprechend der Erwartungen des eigenen kulturellen Umfelds handeln, Grenzen können bewusst überschritten, Erwartungen gezielt enttäuscht und Tabus geplant gebrochen werden. Nicht-erwartungskonformes Verhalten wirkt allerdings auf die Mitmenschen entsprechend irritierend und wird in den meisten Fällen erwartungsgemäß sanktioniert (z. B. durch Einfordern von Begründung für das abweichende Verhalten, Rüge, Abwendung bis hin zu handfesten Strafen). Henze vergleicht diese Erwartungshaltungen mit „offenen, non-direktiven Heuristiken“ oder „Daumenregeln“ (Henze 2011, S. 86), Knapp mit kognitiven Schemata:

„Ein kognitives Schema ist eine aus sozialer und damit kulturspezifischer Erfahrung entstandene Erwartungsstruktur über das, was in einer bestimmten Situation als notwendig, normal, vernünftig und plausibel gilt. [...] Diese Erwartungen werden im Verkehr der Gesellschaftsmitglieder untereinander gewöhnlich nicht mehr explizit gemacht, sondern als selbstverständliches Wissen bei den anderen vorausgesetzt.“ (Knapp 2003, S. 111)

Das Wissen über diese Erwartungen wird als selbstverständlich vorausgesetzt. Es gibt also keinen in der Schule gelehrt oder für jeden einsehbaren Katalog oder Kanon an Erwartungshaltungen, Heuristiken, Schemata einer Kultur, der auflistet, welche Verhaltensweisen unter welchen Umständen mit welcher Wahrscheinlichkeit auftreten werden, sondern es handelt sich dabei um ein implizites, praktisches Wissen, „also ein Wissen *der* Praxis, nicht aber ein Wissen *über* diese Praxis“, das sich „in routiniertem Können, nicht im reflexiven *Bewusstsein* eines Subjekts“ manifestiert (Straub 2007b, S. 16, Hervorhebungen im Original).

„Implizites Wissen lässt sich nur *empraktisch* aneignen und praktisch bewähren, stabilisieren, differenzieren und transformieren. Seine Erscheinungs- und Vollzugsform ist das Handeln selbst, die Teilhabe an einer kulturellen Praxis. Es lässt sich nicht vom Hörensagen kennen lernen, sondern nur durch Mittun und Einübung im Laufe der (lebenslangen) Sozialisation bzw. Enkulturation. Das alles bedeutet freilich keineswegs, Kulturen ließen sich nicht auch durch die Rekonstruktion *expliziten* Wissens beschreiben und vergleichen.“ (Straub 2007b, S. 16, Hervorhebungen im Original)

### 3.2.3.3 Kultur als Orientierungssystem

Das durch Sozialisation unbewusst erworbene implizite kulturelle Praxiswissen lässt sich also – zumindest in Teilen – explizieren. Dazu sind wissenschaftliche, kulturvergleichende Analysen notwendig, die sich weniger auf den Prozessaspekt, sondern eher auf den Strukturaspekt von Kultur konzentrieren, die also die Struktur von Kulturen zu rekonstruieren versuchen. In dieser Hinsicht als besonders fruchtbar hat sich die Betrachtung von Kultur als Orientierungssystem erwiesen, wie sie – in Anlehnung an Boesch – z. B. von Straub und Thomas vertreten wird:

„›Kultur‹ verweist auf eine *variable Mehrzahl* von Personen, die in ein *Bedeutungsgewebe* aus Wirklichkeitsdefinitionen, Welt- und Selbstauffassungen, Deutungs- und Orientierungsmustern sowie – vor allem und zuerst – in *kollektive, symbolische, insbesondere sprachliche Praktiken* eingebunden sind. Eine Kultur kann abstrakt als *Zeichen-, Wissens- und Orientierungssystem* aufgefasst werden, das die Praxis, mithin das Handeln (Denken, Fühlen, Wollen und Wünsen) aller daran teilhabenden Personen strukturiert und ordnet, ermöglicht und begrenzt. Kulturen sind symbolisch vermittelte Lebensformen, die den Wirklichkeits- und Möglichkeitssinn jener Personen prägen, welche geschichtliche, also die kollektive Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft umfassende, *konjunktive Erfahrungsräume und Erwartungshorizonte* miteinander teilen, zumindest als ein gemeinsames Bezugssystem, auf das sie referieren, um verbindliche und verbindende Welt- und Selbstdeutungen sowie damit verwobene Lebens- und Handlungsorientierungen *auszuhandeln*.“ (Straub 2007b, S. 15, Hervorhebungen im Original)

Auch hier taucht Geertz' Bedeutungsgewebe (s. o.) wieder auf. Alexander Thomas wird etwas prägnanter und konzentriert sich noch stärker auf den strukturellen Charakter von Kultur:

„Kultur ist ein universell verbreitetes, für eine Nation, eine Gesellschaft, eine Organisation, eine Gruppe, also für jedes soziale Gebilde, zu denen Menschen sich zugehörig fühlen, sehr spezifisches, typisches und identitätsstiftendes Orientierungssystem. Dieses Orientierungssystem manifestiert sich in spezifischen Symbolen (z. B. Sprache, nichtsprachlichen Symbolen, Gestik, Mimik, Etiketten, Sitten, Gebräuchen, Werten, Normen, Verhaltensregeln, Verhaltensskripts) und wird in der jeweiligen sozialen Gemeinschaft über den Prozess der Sozialisation und der Enkulturation tradiert. Das kulturspezifische Orientierungssystem beeinflusst die Wahrnehmung, das Denken, Werten, Urteilen, die

emotionalen und motivationalen Prozesse und das Handeln aller Mitglieder der Gemeinschaft und definiert somit deren Zugehörigkeit (identitätsstiftende Funktion) zur jeweiligen sozialen Gemeinschaft.“ (Thomas 2011, S. 100)

Der hier in den Vordergrund gerückte strukturelle Aspekt von Kultur ist besonders attraktiv für interkulturelle Qualifizierungsmaßnahmen: Durch die wissenschaftliche Analyse kultureller Orientierungssysteme kann implizites kulturelles Praxiswissen expliziert werden und steht dadurch für formelles interkulturelles Lernen zur Verfügung. Natürlich wird darauf zu achten sein, ein derartiges Wissen entsprechend handlungsnah und praxisorientiert, sowie begleitet von Differenzierungen und Reflexionen im Sinne eines erweiterten Kulturbegriffs zu vermitteln. Interkulturelle Qualifizierung kann sich allerdings kaum damit begnügen, Strukturbeschreibungen verschiedener Kulturen anzubieten. Um die Teilnehmenden zu effektivem und angemessenem Handeln in interkulturellen Situationen zu befähigen, müssen im Rahmen formeller interkultureller Lernprozesse auch die Charakteristika interkultureller Situationen, die darin ablaufenden Prozesse und auch potenziell auftretende Kontextfaktoren thematisiert werden, worauf im Folgenden eingegangen wird.

### **3.3 Die interkulturelle Situation**

Angesichts der klaren begrifflichen Abgrenzung zwischen inter- und transkulturell (siehe Kap. 3.1.2), ist das charakteristische Merkmal *interkultureller* Situationen das Hervortreten kultureller Differenzen *zwischen* den Situationsteilnehmern, die sich in der Situation folglich auch spezifischen, distinkten und salienten kulturellen Entitäten zuordnen lassen (Antor 2006b, S. 29). Ausgehend vom eben eingeführten handlungstheoretischen Kulturbegriff kann eine interkulturelle Situation also dadurch charakterisiert werden, dass Angehörige unterschiedlicher Kulturen miteinander interagieren (Schönhuth 2005, S. 98).

In Anlehnung an das vom Sozialpsychologen Kurt Lewin im Rahmen seiner Feldtheorie entwickelte Konzept der *sozialen Überschneidungssituation*, in der sich „eine Person zur gleichen Zeit in mehr als einer Situation befindet“ (Lewin 1963, S. 301) werden interkulturelle Situationen auch häufig als *kulturelle Überschneidungssituationen* bezeichnet (z. B. Höbler 2008; Thomas 2011; Winter 1994). Eine *soziale* Überschneidungssituation tritt dann auf, wenn Menschen in der Begegnung füreinander bedeutsam werden, was bereits der Fall ist, wenn sie über ein flüchtiges gegenseitiges Bemerken hinaus miteinander interagieren. Die Handelnden befinden sich dann nicht mehr nur in ihrer „eigenen“ Situation, in der sie ihre Handlungsziele in der Interaktion mit der Umwelt umzusetzen versuchen, sondern gleichzeitig auch in der „fremden“

Situation der Interaktionspartnerin. Um erfolgversprechend handeln zu können, müssen sie die Motive, Ziele, Erwartungen, Werte, Gefühle, Möglichkeiten etc. der Partnerin mit einbeziehen, was natürlich voraussetzt, dass sie diese möglichst treffsicher erkennen bzw. errahnen.

### 3.3.1 Handlungswirksamkeit kultureller Differenzen

Eine *kulturelle* Überschneidungssituation ist dann gegeben, wenn die Vorstellungen und Einstellungen der jeweils anderen Person entweder direkt auf die Zugehörigkeit zu einer fremden Kultur zurückgeführt werden oder eine starke Abweichung von den eigenen Motiven und Erwartungen erlebt wird, die letztlich – wenn auch möglicherweise unbewusst – in der Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Kulturen begründet liegt (Thomas 2011, S. 100–101). Thomas hat diesbezüglich den Begriff der *Handlungswirksamkeit* kultureller Differenz geprägt: Eine kulturelle Überschneidungssituation zeichnet sich dadurch aus, dass sich die Zugehörigkeit der Interaktionspartner zu unterschiedlichen Kulturen auf ihr Handeln in der Interaktionssituation auswirkt (Thomas 1996).

Interkulturelle Situationen bzw. kulturelle Überschneidungssituationen werden oft in einer ähnlichen Form wie in Abbildung 3.1 grafisch dargestellt. „Der Bereich der kulturellen Überschneidung ist bestimmt von eigenkulturellen und fremdkulturellen Elementen, die im jeweiligen Handlungsvollzug wirksam werden.“ (Thomas 2011, S. 103)

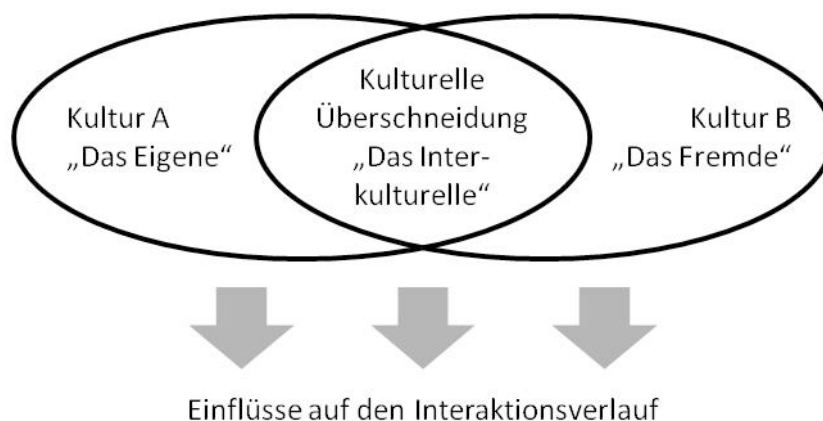


Abbildung 3.1: kulturelle Überschneidungssituation (vereinfachte Darstellung nach Thomas 2011, S. 103)

Viele Autoren bewerten diese Art der Darstellung und die eben geschilderte Auffassung von interkulturellen Situationen kritisch, da dadurch Kontextfaktoren ausgeblendet, die komplexe

Realität radikal vereinfacht, die Kulturzugehörigkeit zu eindimensional, ausschließlich und statisch definiert und deren Einfluss auf das Interaktionsgeschehen in unzulässiger Art überbetont werden (z. B. Allolio-Näcke et al. 2003; Auernheimer 2006; Mecheril 2010; Welsch 1999). Diese Kritik ist nicht von der Hand zu weisen, allerdings auch nicht wirklich konstruktiv, da der Anspruch, alle potenziellen Einflussfaktoren zu berücksichtigen und die Wirklichkeit in aller Differenziertheit abzubilden, zwar vielleicht im wissenschaftlich-intellektuellen Diskurs erfüllt werden kann, aber weder verständliche theoretische Modellierung, noch durchführbare empirische Untersuchungen, noch anwendbare didaktische Konzepte zulässt. Letztlich ist ein Modell, wie es auch in der vorliegenden Arbeit entwickelt werden soll, immer eine Vereinfachung der Realität, die es repräsentieren will (vgl. Spitzberg und Changnon 2009, S. 45) und es kommt eben darauf an, seine terminologischen, definitorischen und theoretischen Grundlagen möglichst transparent und differenziert darzustellen und auf die spezifischen Bedingungen und Einschränkungen seiner Gültigkeit und Anwendbarkeit deutlich hinzuweisen.

Das entscheidende Merkmal des Hervortretens distinkter kultureller Gruppen in interkulturellen Situationen steht also bei interkultureller Qualifizierung im Fokus der Betrachtung, die jedoch nicht gänzlich isoliert von anderen Faktoren stattfinden sollte. Im nächsten Abschnitt wird auf die Rolle des jeweiligen Situationskontextes und potenziell bedeutsamer Kontextfaktoren eingegangen.

### 3.3.2 Kontextabhängigkeit

Aufgrund der situierten Konstruktion kultureller Entitäten (siehe Kap. 3.2.2) ist das Auftreten interkultureller Situationen stark kontextabhängig (Bolten 2011, S. 62; Otten 2007, S. 60; Spitzberg und Changnon 2009, S. 9; Straub 2007b, S. 16; Thomas 2005b, S. 114–115). Ob eine Person sich selbst oder andere einer bestimmten Kultur zugehörig wahrnimmt, hängt nicht allein von den betreffenden Personen an sich ab, sondern auch vom Kontext, in dem diese Personen miteinander interagieren. Kulturzugehörigkeit ergibt sich aus der Wechselwirkung zwischen Person und situativem Kontext (Bolten 2011, S. 62; Otten 2007, S. 60; Spitzberg und Changnon 2009, S. 9; Straub 2007b, S. 16; Thomas 2005b, S. 114–115). Es kommt darauf an, welche Personen in welchen Kontexten aufeinandertreffen, ob eine interkulturelle Situation entsteht. Wenn der gebürtige Schweizer Josef Ackermann und der in Indien geborene Anshu Jain z. B. gemeinsam an einer Sitzung des Vorstands der Deutschen Bank, dem sie beide angehört haben, teilnahmen, erlebten sie vermutlich eher selten interkulturelle Situationen miteinander.

der. Die gemeinsame Organisationskultur der Deutschen Bank ist im Kontext „Vorstandssitzung“ vermutlich sehr viel präsenter und einflussreicher als unterschiedliche Nationalkulturen. Besucht jedoch der eine den anderen im Rahmen einer privaten Feier zu Hause, mag die Sozialisation in unterschiedlichen Ländern durchaus eine Rolle spielen und zu einer interkulturellen Situation führen.

„Personale interkulturelle Kompetenz kommt stets in einer durch Kontext- und Situationsinterpretationen des Akteurs vermittelten Weise zum Tragen und ist in ihrem Wirkungspotential vom Kontext und der Situation selbst, also von mehr oder weniger förderlichen, stets aber auch restriktiven Rahmenbedingungen und vom Handeln Anderer abhängig.“ (Straub 2007a, S. 39)

Treffen Personen in einem Kontext aufeinander, in dem unterschiedliche Kulturzugehörigkeiten handlungswirksam werden, bedeutet dies also nicht, dass ausschließlich kulturelle Differenzen von Bedeutung sind, dazu ist die gegenständliche und soziale Umwelt, in der menschliche Interaktion stattfindet, zu komplex. Andere Umwelteinflüsse sind also potenziell ebenfalls relevant für die produktive Gestaltung interkultureller Situationen (Thomas und Simon 2007, S. 148).

### *3.3.2.1 Vom personalistischen zum situationistischen Paradigma*

Welche dieser Kontextfaktoren besonderes Gewicht haben könnten, wurde bereits ab den 1970-er Jahren erforscht, als die Suche nach Persönlichkeitseigenschaften, die für den Handlungs- und Anpassungserfolg von Auslandsentsandten verantwortlich sind, keine überzeugenden Ergebnisse mehr erbrachte. Man spricht diesbezüglich von einem Paradigmenwechsel vom personalistischen zum situationistischen Forschungsparadigma (Thomas und Simon 2007, S. 139). Allerdings ist die empirische Befundlage zu handlungswirksamen Kontextfaktoren nicht sonderlich befriedigend. Meist handelt es sich dabei um Listen möglicher Situationsvariablen, die mit „einer gewissen Willkür“ (Thomas und Simon 2007, S. 151) und ohne überzeugenden empirischen Nachweis aus der unendlichen Vielfalt potenzieller Umweltbedingungen herausgegriffen wurden.

Faktoren wie extreme klimatische Bedingungen, gesundheitliche Probleme, Lärm oder Zeitdruck (Brislin 1981 zit. n. Hatzer und Layes 2005, S. 144; Thomas und Simon 2007, S. 149) beeinträchtigen sicherlich produktives Handeln in interkulturellen Situationen, aber man darf annehmen, dass sie dies auch in anderen Situationen tun. Andere Kontextfaktoren werden als

bedeutsam genannt, wobei aber nicht hinreichend geklärt wird, ob eine hohe oder niedrige Ausprägung dieser Faktoren förderlich oder hinderlich ist: Eine hohe Anzahl an anwesenden Personen (Brislin 1981 zit. n. Hatzer und Layes 2005, S. 144) kann einerseits die Komplexität interkultureller Situationen erhöhen und damit den Handlungserfolg gefährden, andererseits aber bessere Rückzugsmöglichkeiten bieten (ebd.) oder die Orientierung an anderen Personen mit Vorbildfunktion ermöglichen (ebd.). Ähnliches lässt sich für den Grad der Vertrautheit der Interaktionspartner (ebd.) sagen: Ein persönlicher, vertrauter Kontakt erleichtert Metakommunikation und eine präzisere Einschätzung des Gegenübers, führt jedoch möglicherweise zu schwerwiegenden Konsequenzen (ebd.) wie emotionale Verletzungen oder enttäushtes Vertrauen, wenn sich die Situation negativ entwickelt oder sich einer der Interaktionspartner zurückzieht. Allerdings konnte in verschiedenen empirischen Studien nachgewiesen werden, dass häufiger und intensiver Kontakt mit fremdkulturellen Partnern zu größerer Zufriedenheit sowie positiver Selbst- und Fremdeinschätzung bezüglich kompetenten Handelns in interkulturellen Situationen führt. Es ist jedoch strittig, ob Häufigkeit und Intensität des Kontaktes überhaupt eine Situationsvariable darstellt oder doch eher von der Person selbst abhängt oder aber ob es sich dabei um ein Kriterium handelt, in dem sich erfolgreiches interkulturelles Handeln äußert (siehe Thomas und Simon 2007, S. 150).

### *3.3.2.2 Vom situationistischen zum interaktionistischen Paradigma*

Es lassen sich also kaum Gesetzmäßigkeiten feststellen, welche Kontextfaktoren in welchen spezifischen interkulturellen Situationen wie zur Geltung kommen, alle möglichen Situationsvariablen können eine Rolle spielen, müssen aber nicht. Dieser unbefriedigende Erkenntnisstand führte zu Beginn der 1980-er Jahre zu einem erneuten Paradigmenwechsel vom situationistischen zum interaktionistischen Forschungsparadigma:

„Nachdem sich jedoch zeigte, dass es beträchtliche interindividuelle Unterschiede in der Reaktion auf dieselben Umweltbedingungen gibt, setzte sich immer mehr die auch heute noch vorherrschende interaktionistische Perspektive durch, wonach der Handlungserfolg von der wechselseitigen Beeinflussung zwischen Eigenschaften der Person einerseits und der Umwelt andererseits abhängt.“ (Thomas und Simon 2007, S. 139)

Dies verdeutlicht ein weiteres Mal die ausgeprägte Kontextabhängigkeit interkultureller Kompetenz (Deardorff 2009b, S. 267; Otten 2007, S. 60; Spitzberg und Changnon 2009, S. 7). Zum Beispiel können Personen, die interkulturelle Situationen im Arbeitskontext bravourös meistern, an interkulturellen Situationen im privaten Kontext scheitern. Die interaktionistische

Sichtweise hat viel zu einem besseren Verständnis interkultureller Kompetenz beigetragen, macht allerdings die Erforschung und Vermittlung interkultureller Kompetenz im Rahmen interkultureller Qualifizierungsmaßnahmen keineswegs leichter, da sich bestimmte Handlungsmuster nicht eindeutig und mit Erfolgsgarantie bestimmten klar definierten Handlungssettings zuordnen lassen – es kommt eben immer darauf an.

### *3.3.2.3 Kontextfaktor Machtasymmetrie*

Bei aller Unklarheit bezüglich bedeutsamer Kontextfaktoren herrscht jedoch über die Bedeutung eines Kontextfaktors für interkulturelle Situationen, vor allem in der deutschsprachigen Literatur, weitgehend Einigkeit: die Rolle ungleicher Machtverhältnisse (Allemann-Ghionda 2009, S. 432; Auernheimer 2010b, S. 11; Hatzler und Layes 2005, S. 144; Otten 2007, S. 60; Thomas 2005b, S. 106–107, aber auch Brislin 1981; Deardorff 2009b, S. 267). Die Bedeutung von Machtasymmetrien als wichtige Einflussgröße auf die Interaktion in interkulturellen Situationen wird nach Auernheimer, der sich intensiv mit dieser Variable befasst hat (z. B. Auernheimer 2010d), vor allem von Autoren betont, die selbst eine Migrationsgeschichte aufweisen wie Paul Mecheril (Mecheril 2010) oder sich im sozialpädagogischen und psychosozialen Kontext mit Migration beschäftigen, „wahrscheinlich, weil für sie der Machtaspekt in ihrem Arbeitsfeld unübersehbar ist“ (Auernheimer 2010d, S. 49). Auch in anderen Anwendungskontexten ist der Einfluss ungleicher Machtverteilung in interkulturellen Situationen nachvollziehbar, da die Grenzen zwischen Kulturatopen (Straub 2007b, S. 21, vgl. Kap. 3.2.2.1) für Machtgefälle geradezu prädestiniert sind. Sei es, weil eine Asylbewerberin im Vergleich zu einem Staatsbürger des Aufnahmelandes über einen unsicheren bzw. benachteiligten rechtlichen Status verfügt (Thomas und Simon 2007, S. 149). Sei es, weil Menschen mit Migrationshintergrund auf das Wohlwollen, die Kompetenz und die Kooperationsbereitschaft von Behördenangestellten, Sozialarbeitern, Ärzten oder Lehrern angewiesen sind. Sei es, weil die Auslandsentsandte des deutschen Stammhauses als Führungskraft mit dem untergeordneten Mitarbeiter aus dem Gastland interagiert (Brislin 1981 zit. n. Hatzler und Layes 2005, S. 144). Sei es, weil eine Austauschstudentin nicht über die gleiche Beherrschung der Landessprache, die gleichen sozialen Beziehungen und den gleichen Zugang zu Informationen verfügt wie der einheimische Kommilitone (Auernheimer 2010d, S. 47). Oder sei es, weil die Kooperationspartner aus der einen Kultur schlichtweg mehr materielle Mittel zur Verfügung haben und einen höheren sozioökonomischen Status aufweisen als die anderskulturellen Partner (Allemann-Ghionda 2009, S. 432).



Für interkulturelle Qualifizierung bedeutet dies, dass Machtasymmetrien in besonderem Maße thematisiert werden müssen, um eine Sensibilität dafür zu erzeugen, ob vermeintlich kulturbedingte Verhaltensweisen eines fremdkulturellen Partners nicht letztlich eher durch ungleiche Machtverhältnisse zu erklären sind. Weiterhin sollte interkulturelle Qualifizierung möglichst spezifisch auf den späteren Anwendungskontext eingehen (Otten 2007, S. 60). Wo dies nicht möglich ist, weil zum Beispiel die Teilnehmendengruppe sehr heterogen zusammengesetzt ist, sollten viele möglichst unterschiedliche, jedoch sehr spezifische Anwendungskontexte angeboten werden, um ein möglichst breites Spektrum abzudecken. Schließlich sollten wenn möglich potenziell relevante Kontextfaktoren mit einbezogen werden. In Simulationsübungen und Rollenspielen geschieht dies beispielsweise durch die Integration abstrakter Merkmale der Realität wie Komplexität, Dynamik, Intransparenz, ungleiche Ressourcenverteilung, Zeitdruck, Rollen- oder Zielkonflikte etc. (Strohschneider 2010, S. 242). Bei all dem darf natürlich der kulturelle Einfluss, um den es ja im Kern geht, nicht vernachlässigt werden:

„So sehr vor der einseitigen Fokussierung der kulturellen Dimension zu warnen ist, so wenig darf man sie einfach ausblenden. Im Gegensatz zu einigen Sozialwissenschaftler/innen gehe ich nicht davon aus, dass kulturelle Differenz nur der Effekt von Machtstrukturen ist. [...] Wer bei der Bezugnahme auf kulturelle Kontexte die Gefahr der Kulturalisierung sieht, sollte sich klar machen, dass man mit der Ausklammerung dieser Kontexte nicht gegen eine andere Gefahr gefeit ist, nämlich die der Psychologisierung. Dann werden zur Erklärung von befremdlichen Kommunikationsmustern eben nicht kulturelle, sondern individuelle Eigenheiten des anderen herangezogen.“ (Auernheimer 2010d, S. 59)

Was Auernheimer hier als Kulturalisierung und Psychologisierung bezeichnet, sind grundlegende psychodynamische Prozesse, die in interkulturellen Situationen ablaufen können. Wie es dazu kommen kann und welche weiteren Prozesse aktiviert werden können, wenn Angehörige unterschiedlicher kultureller Gruppen interagieren, wird im Folgenden erläutert.

### 3.3.3 Ablaufende Prozesse

„To a large extent, therefore, intercultural interaction is tantamount to intergroup interaction. It is important to point out, however, that groups do not interact – individuals interact (Spitzberg, 1989). The extent to which individuals *manifest* aspects of, or are influenced by, their group or cultural affiliations and characteristics is what makes an

interaction an *intercultural process*.“ (Spitzberg und Changnon 2009, S. 7, Hervorhebungen im Original)

Demnach sind in der interkulturellen Situation in erster Linie solche Prozesse von Interesse, die auf individueller und interindividueller Ebene ablaufen, aber von der Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Gruppen abhängen. Dies sind Prozesse der Attribution und sozialen Kognition sowie Intergruppenprozesse (Ward 2004, S. 195), die in der Sozialpsychologie seit Jahrzehnten intensiv erforscht werden und zu denen reichhaltige, empirisch gesicherte Erkenntnisse vorliegen (siehe Petersen und Six 2008b). Die folgenden Ausführungen nehmen das informationsverarbeitende, urteilende und handelnde Individuum in den Fokus, das sich in einer interkulturellen Situation wiederfindet, also mit anderen Individuen interagiert, die in dieser betreffenden Situation anderen kulturellen Orientierungssystemen angehören.

Zunächst lassen sich zwei Quellen für den Einfluss kultureller Unterschiede ausmachen, die einzeln oder gleichzeitig aktiviert sein können:

1. Das Individuum hält kulturelle Unterschiede in der Situation für bedeutsam, wodurch sein Handeln beeinflusst wird. Dafür müssen die beteiligten kulturellen Orientierungssysteme natürlich zunächst auch salient, also offenkundig und wahrnehmbar sein.
2. Das Individuum handelt entsprechend seines kulturellen Orientierungssystems, das sich jedoch von dem der beteiligten Interaktionspartner unterscheidet, welches wiederum deren Handeln beeinflusst.

Daraus ergibt sich ein vier-Felder-Schema wie in Abbildung 3.2: dargestellt, nach dem die verschiedenen, in interkulturellen Situationen ablaufenden psychischen Prozesse grundlegend strukturiert werden können.

<i>Unterschiedliche kulturelle Orientierungssysteme...</i>		<i>...werden handlungswirksam.</i>	
		<b>nein</b>	<b>ja</b>
<i>...werden vom Individuum als bedeutsam erachtet.</i>	<b>nein</b>	keine interkulturelle Situation	unangemessene Vernachlässigung kultureller Differenzen
	<b>ja</b>	unangemessene Überbetonung kultureller Differenzen	angemessene Beachtung kultureller Differenzen

Abbildung 3.2: vier-Felder-Schema grundlegender Prozesse in der interkulturellen Situation

Natürlich ist dieses Schema stark vereinfachend, Handlungswirksamkeit und Beachtung kultureller Differenzen werden kaum in dichotomer Ausprägung auftreten, sondern eher entlang eines Kontinuums. Aber es illustriert recht anschaulich, dass es für einen problematischen Verlauf einer interkulturellen Situation mehr Möglichkeiten gibt als für einen gelungenen, wenn die stattfindenden Prozesse nicht bewusst kontrolliert werden. Im Folgenden wird unter Rückgriff auf dieses Schema anhand grundlegender psychodynamischer Prozesse erläutert, welche Wahrnehmungsverzerrungen, Missdeutungen und Fehlreaktionen in der interkulturellen Situation auftreten können, um daran anschließend in Kap. 3.4 darzulegen, wie und unter welchen Bedingungen effektives und angemessenes Handeln in der interkulturellen Situation unter angemessener Beachtung kultureller Differenzen möglich ist.

### 3.3.3.1 Attribution

In seinem Bemühen, die komplexe Umwelt zu begreifen und zu kontrollieren, versucht der Mensch, allen Dingen und Ereignissen, mit denen er konfrontiert wird, Sinn zu geben und subjektive Erklärungen zu generieren, warum sie existieren bzw. geschehen. Abgeleitet vom lateinischen Wort für „zuweisen“ nannte Fritz Heider diesen Prozess der Ursachenzuschreibung *Attribution* und formulierte eine entsprechende Attributionstheorie, wonach die jeweiligen Ursachen für Phänomene entweder Personen (internal) oder Umwelteinflüssen (external) variabel oder stabil zugeschrieben werden können (Heider 1958 zit. n. Ross 1977, S. 183). Auf Heiders Theorie aufbauend entwickelte sich eine intensive Forschungstätigkeit, die mehrere weitere Attributionstheorien zur Folge hatte (z. B. Heckhausen und Heckhausen 2010; Jones und Harris 1967; Kelley 1973; Seligman 1975; Weiner 1986). Bereits Heider entdeckte, dass Menschen verzerrt attribuieren: Verhaltensweisen, die bei anderen Personen beobachtet werden, werden eher der Persönlichkeit des Ausführenden als den Umständen zugeschrieben, was Ross als *fundamentalen Attributionsfehler* bezeichnete (Ross 1977, S. 183).

Werden kulturelle Differenzen in der interkulturellen Situation nicht beachtet, greift das Individuum auf die durch Sozialisation implizit erlernten und damit internalisierten sozialen Praktiken, Schemata und Heuristiken zurück, ohne sich dessen bewusst zu sein. Jegliches Verhalten des Interaktionspartners wird somit auf der Grundlage des eigenkulturellen Orientierungssystems interpretiert und bewertet und darauf aufbauend entsprechende Reaktionen geplant und ausgeführt. Werden nun kulturelle Unterschiede in der interkulturellen Situation handlungswirksam, verhalten sich die beteiligten Personen entsprechend unterschiedlicher kulturell geprägter Erwartungsstrukturen, was dazu führt, dass ein Interaktionspartner früher oder später

ein Verhalten zeigt, mit dem der andere nicht gerechnet hat. Das verwirrende, erwartungswidrige Partnerverhalten löst einen Orientierungsverlust aus (Thomas 2005b, S. 96), den das Individuum erst mal verarbeiten und bewältigen muss. Um wieder Orientierungsklarheit zu erlangen und handlungsfähig zu bleiben, wird das unerwartete, irritierende Verhalten des Interaktionspartners mit Hilfe bewährter Erklärungsmuster interpretiert. Aufgrund des fundamentalen Attributionsfehlers ist die Gefahr groß, das Verhalten internal zu attribuieren, also der Persönlichkeit des Partners zuzuschreiben, was meist die gute Absicht, Höflichkeit, Zurechnungsfähigkeit, Vertrauenswürdigkeit, Intelligenz, Kompetenz etc. des Gegenübers in Frage stellt:

„Die beobachteten Partnerreaktionen entsprechen nicht den eigenen Erwartungen. Vieles ist fremd, erscheint unpassend, widersinnig, unverständlich und defizitär. Vieles verläuft nicht so, wie es sein sollte, das heißt, wie man es selbst aus eigener gut und oft überprüfter Erfahrung für richtig hält. Diese erwartungswidrigen Erfahrungen berühren alle psychologischen Ebenen: Wahrnehmung (man hat vielleicht beim Partner etwas übersehen), Kognition (man überlegt, etwas missverstanden zu haben oder sich nicht klar genug ausgedrückt zu haben), Emotion (man ist enttäuscht, verärgert, wütend, dass der Partner nicht versteht oder nicht verstehen will, was zu tun ist) und Verhalten (Man setzt sich gegen das Partnerverhalten zu Wehr: So etwas will man sich nicht gefallen lassen!).“ (Thomas 2011, S. 101)

Die *unangemessene Vernachlässigung kultureller Differenzen*, daraus resultierende Attributionsfehler, *Psychologisierungen* (Auernheimer 2010d, S. 59) und problematische Interaktionsverläufe stellen quasi das Ur-Problem kulturübergreifender Begegnungen dar, das letztlich zur Gründung des Forschungs- und Praxisfeldes interkulturelle Kommunikation (vgl. Kap. 2.3.3) geführt hat, weil es die Notwendigkeit der Erforschung, Beschreibung und Vermittlung kulturspezifischer Charakteristika für gelungene interkulturelle Interaktionen verdeutlicht. Um kulturspezifisches Wissen möglichst prozesshaft, anwendungsorientiert und handlungsnah zu explizieren, greifen Wissenschaftler und Praktiker häufig auf derartig problematisch verlaufende interkulturelle Situationen zurück, die als kulturell bedingt *kritische Interaktionssituationen*

(abgekürzt *KIs*) bezeichnet werden, wobei kritisch nicht mit negativ oder problematisch gleichzusetzen, sondern eher als unerwartet, irritierend, erinnerungswürdig zu verstehen ist (Layes 2007, S. 384).<sup>7</sup>

### 3.3.3.2 Soziale Kategorisierung

Häufen sich kulturell bedingt kritische Interaktionssituationen mit demselben Partner, stabilisiert sich die interne Attribuierung des Partnerverhaltens: aus einem zunächst einmalig wahrgenommenem Fehlverhalten wird eine (meist negative) Persönlichkeitsdisposition abgeleitet (Jaspars und Hewstone 1982). Werden ähnliche KIs auch mit anderen Vertretern der gleichen Kultur erlebt, erweitert sich diese interne und stabile Attribution auf die gesamte fremdkulturelle Gruppe, der somit womöglich eine kollektive Persönlichkeitsstruktur zugeschrieben wird. Die zuvor vernachlässigten kulturellen Differenzen rücken aufgrund wiederholter Missverständnisse und Kommunikationsschwierigkeiten ähnlicher Struktur mit der Zeit umso deutlicher in den Vordergrund. Die beteiligten Kulturen werden in zukünftigen interkulturellen Situationen von Anfang an als bedeutsame soziale Kategorien wahrgenommen (Knapp 2003, S. 113).

„Soziale Kategorien sind Gruppen von Menschen, die im sozialen Miteinander häufig zusammengefasst gesehen, diskutiert und bewertet werden. Grundlage der Zusammenfassung kann ein äußerlich sichtbares Merkmal sein, wie die Hautfarbe oder das Geschlecht, oder eine geteilte Überzeugung wie die Religions- oder Parteizugehörigkeit, aber auch die Ähnlichkeit zu einem Typ von Mensch wie zum Beispiel dem Typ „Karrierefrau“.“ (Klauer 2008, S. 23)

Wichtig ist hierbei, dass soziale Kategorien anhand eines salienten, also bekannten, offensichtlichen oder leicht erkennbaren Merkmals oder einer Merkmalskombination gebildet werden.

---

<sup>7</sup> Die ursprünglich aus der Arbeits- und Organisationspsychologie stammende *Critical Incident Technique* wurde von Flanagan für die Eignungsprüfung von Flugschülern beim US-amerikanischen Militär entwickelt (Flanagan 1954) und von Fiedler, Mitchell und Triandis auf die kulturvergleichende Forschung und interkulturelle Trainings übertragen (Fiedler et al. 1971). Thomas führte mit der Übersetzung *kritische Interaktionssituation* das Konzept im deutschen Sprachraum ein (Thomas 1993).

Soziale Kategorien können unterschiedlich groß und überdauernd sein, in Überkategorien zusammengefasst werden oder in Subkategorien zerfallen. Jeder Mensch ist Mitglied etlicher sozialer Kategorien (Klauer 2008, S. 23). Eine Frau in Polizeiuniform wird aufgrund der offensichtlichen Merkmalskombination „Frau“ und „Polizeiuniform“ in die soziale Kategorie „Polizistin“ eingeordnet, die soziale Kategorie „Mutter“ wird eher nicht aufgerufen, auch wenn die betreffende Person Kinder hat, weil für diese Kategorie zunächst kein Merkmal erkennbar ist (vgl. Hößler 2011, S. 321).

„Soziale Kategorien stellen vielfach hilfreiche oder als hilfreich wahrgenommene Ordnungsrahmen für das Strukturieren und Vereinfachen einer sozialen Situation dar, insbesondere, wenn sie wahrgenommene Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Situation gut gruppieren.“ (Klauer 2008, S. 23)

Soziale Kategorisierung ist ein sehr mächtiger und basaler psychodynamischer Prozess, der die Orientierung in einer komplexen sozialen Umwelt erst ermöglicht, was vielfach empirisch belegt ist:

- Sie läuft automatisch und spontan ab und erleichtert die mentale Repräsentation sozialer Ereignisse (Taylor et al. 1978).
- Sie ist sehr viel ökonomischer als individualisierende Verarbeitung und schont kognitive Ressourcen (Sherman et al. 2000).
- Sie ist daher robust gegenüber kognitiver Belastung, findet also auch und vor allem dann statt, wenn das Individuum umfangreiche und vielfältige Informationen verarbeiten muss und unter Stress steht (Klauer und Ehrenberg 2005).
- Sie akzentuiert die Unterschiede zwischen den Kategorien, Mitglieder der gleichen Kategorie werden einander ähnlicher wahrgenommen als Mitglieder verschiedener Kategorien (Tajfel 1978).
- Soziale Kategorien sind umso präsenter und stabiler, je auffälliger ihre Merkmale sind und je besser ihre Passung ist, sie sich also in der Bewältigung sozialer Situationen bewährt haben (Wegener und Klauer 2004).

Ein Individuum, das eine interkulturelle Situation als solche wahrnimmt – sei es, weil die beteiligten Kulturen von vornherein bekannt sind oder weil sie sich im Laufe der Begegnung herauskristallisieren – kann also gar nicht anders, als sich selbst und die Interaktionspartner in

soziale Kategorien einzuteilen, die den jeweiligen Kulturen entsprechen. Soziale Kategorisierung löst darüber hinaus noch weitere psychodynamische Prozesse aus, die zwar nicht ganz so automatisiert sind, aber auch wichtige Funktionen erfüllen und daher nur mit großem Aufwand zu kontrollieren sind.

### 3.3.3.3 Stereotypisierung

Die Einteilung in soziale Kategorien wirkt sich darauf aus, wie kategorisierte Personen wahrgenommen, beurteilt und behandelt werden, weil damit kategorienspezifische Erwartungen an typische Eigenschaften und Verhaltensweisen der Mitglieder verbunden sind.

„Diese Erwartungen bilden sozial geteilte Wissensstrukturen, die Stereotype genannt werden und vielfältige Auswirkungen auf soziales Erleben und Verhalten haben. Stereotype sind kognitive Schemata, die Hand in Hand mit vereinfachenden Verarbeitungs- und Urteilsheuristiken gehen.“ (Klauer 2008, S. 23)

Das hier in einem sozialpsychologischen Text verwendete Vokabular zur Beschreibung von Stereotypen gleicht in frappierender Weise demjenigen zur Erläuterung des Kulturbegriffs (siehe Kap. 3.2): Erwartungen, sozial geteilte Wissensstrukturen, kognitive Schemata, Heuristiken. Und in der Tat wird die Beschreibung von Kulturen, die Benennung und Gewichtung kultureller Unterschiede häufig als stereotypisierend kritisiert und mit dem meist negativ verwendeten Begriff *Kulturalisierung* in Verbindung gebracht (z. B. Auernheimer 2010b, S. 11; Otten 2007, S. 60), womit letztlich die *unangemessene Überbetonung kultureller Differenzen* gemeint ist – also die zweite große Gefahr, die in der interkulturellen Situation lauert, neben der unangemessenen Vernachlässigung kultureller Differenzen.

Stereotype werden in der Alltagssprache und auch in vielen wissenschaftlichen Disziplinen meist als etwas Negatives aufgefasst, das es zu vermeiden und abzubauen gilt. Aus psychologischer Sicht werden Stereotype jedoch zunächst neutral als kognitive Werkzeuge betrachtet, die wichtige adaptive Funktionen erfüllen. Ihre Aktivierung und Verwendung, die sog. Stereotypisierung ist ein sehr hilfreicher, effektiver und effizienter, weitgehend automatisierter und unbewusster, mithin notwendiger Prozess zur Strukturierung und produktiven Bewältigung der sozialen Umwelt, zu dem eine Fülle von Theorien und empirischen Belegen existiert (Petersen und Six 2008d, S. 17).

„Die mit der Kategorisierung verfügbar werdenden stereotypen Inhalte, erlauben es, auch Menschen dann zu beurteilen und zu bewerten, wenn außer der Kategoriezugehörigkeit nur wenige Informationen vorliegen. Die stereotypen Wissensstrukturen sind auch dabei nützlich, möglicherweise zweideutige und unklare Geschehnisse und Beobachtungen zu deuten. [...] Im Nachhinein können Kategorien und Stereotype schließlich helfen, Gedächtnislücken aufzufüllen, zum Beispiel indem stereotype Inhalte genützt werden, um vergessene Informationen in plausibler Art und Weise zu rekonstruieren.“ (Klauer 2008, S. 24)

Diese nützlichen Funktionen sind allerdings nur für den Preis der Vereinfachung einer hochkomplexen sozialen Umwelt und der Gefahr der Fehleinschätzung erhältlich. Wie soziale Kategorisierung wird Stereotypisierung automatisch und unbewusst aktiviert. Sobald das Individuum in der interkulturellen Situation den Interaktionspartner also einer Kultur zugehörig kategorisiert, ruft es sofort alle zu dieser Kultur verfügbaren Informationen, Erwartungen, Schemata und Heuristiken auf (Schmid Mast und Krings 2008, S. 33). Auch die Wahrnehmung von Informationen, die mit den aktivierten Stereotypen unvereinbar sind, führt nicht, wie man vielleicht glauben sollte, zu einer automatischen Revision von Stereotypen, sondern eher zur *Substereotypisierung*, die sich darin äußert, die widersprechende Information als Ausnahme von der Regel zu interpretieren (Machunsky 2008, S. 45).

Doch der Mensch ist kein willenloser Sklave seiner sozialen Kognition. Nach dem unbewusst und automatisch aktivierten stereotypen ersten Eindruck aufgrund prägnanter, leicht erfassbarer Merkmale hat man die Wahl zwischen einer weiterhin kategorialen *top-down* und einer personalisierten *bottom-up* gesteuerten Verarbeitungsstrategie (Brewer 1988). Diese nachgeschalteten individualisierenden Verarbeitungsprozesse, die Stereotype kontrollieren, modifizieren oder unterdrücken können, sind allerdings kognitiv anstrengender und aufwändiger als kategoriale Verarbeitung (Schmid Mast und Krings 2008, S. 33).

Sind nicht genügend kognitive Ressourcen in der Situation verfügbar, dann können individualisierende Prozesse nicht adäquat durchgeführt werden. Es gibt solide empirische Belege dafür, dass zunehmende kognitive Belastung und Stress den Einfluss von Stereotypen auf die Urteilsbildung und das Verhalten erhöhen (Sherman et al. 2000). Darüber hinaus muss auch eine Motivation vorliegen, verfügbare Ressourcen einzusetzen und die Anstrengungen der Individualisierung auf sich zu nehmen. Passt das Verhalten des fremdkulturellen Interaktionspartners genau zu der kulturellen Kategorie und den damit verknüpften stereotypen Inhalten, dann gibt



es zunächst keine Veranlassung, noch anstrengende und aufwändige individualisierende Prozesse durchzuführen (Schmid Mast und Krings 2008, S. 37).

„Ein Großteil der Forschung zeigt, dass Stereotype in vielen Situationen automatisch, innerhalb weniger Millisekunden aktiviert werden. Zudem werden wir uns dieser Aktivierung – und der daraus resultierenden Folgen für unsere Wahrnehmung und unser Verhalten – meist nicht bewusst. Dies würde aber auch bedeuten, dass wir unsere Willensfreiheit verlieren. Uns liegt daran zu betonen, dass wir in vielen Lebenssituationen nicht innerhalb eines Sekundenbruchteils Entscheidungen treffen müssen und daher bei vorhandener Motivation genügend kognitive Ressourcen aufbringen können, um auch kontrollierte Prozesse in Gang zu setzen. Dabei ist es wichtig, dass wir die Stereotype kennen und dass wir motiviert sind, diese zu umgehen.“ (Schmid Mast und Krings 2008, S. 39–40)

Stereotypisierung bzw. Kulturalisierung lässt sich also in der interkulturellen Situation kaum verhindern, auch wenn die betreffende Person noch so sehr entschlossen sein mag, den fremdkulturellen Partner in seiner gesamten Individualität und Differenziertheit wahrzunehmen und zu beurteilen. Im Gegenteil wird ein solches Vorhaben so viele kognitive Ressourcen beanspruchen, dass umso eher auf Stereotype zurückgegriffen wird – wenn nicht diejenigen, die man um jeden Preis verhindern will, dann eben andere, die mit anderen sozialen Kategorien verknüpft sind. Dies muss bei interkulturellen Qualifizierungsmaßnahmen mit in Betracht gezogen und thematisiert werden, es muss ein Bewusstsein für die eigenen kulturellen Stereotype geschaffen werden und ihre Passgenauigkeit zur jeweiligen Kulturkategorie optimiert werden und es müssen Motivationen geweckt und Strategien zur bewussten Kontrolle von Stereotypen vermittelt und trainiert werden, so dass die dafür nötige kognitive Beanspruchung in der realen interkulturellen Situation reduziert werden kann. Soziale Kategorisierung und Stereotypisierung in der interkulturellen Situation können auch eine Reihe von Intergruppenprozessen auslösen, die den Interaktionsverlauf massiv gefährden, dafür aber gut kontrolliert werden können, sofern man um sie und ihr Gefahrenpotenzial weiß.

#### *3.3.3.4 Vorurteile und Diskriminierung*

Während soziale Kategorisierung und Stereotypisierung rein kognitive Verarbeitungsprozesse sind, zeichnen sich *Vorurteile*, die daraus resultieren können, dadurch aus, dass sie eine starke emotionale Bewertung beinhalten. Vorurteile sind zwar auch vereinfachende und generalisierende Erwartungsstrukturen, aber anders als Stereotype keine kognitiven Schemata, sondern

emotional gefärbte Einstellungen, die der Bewertung von Gruppen dienen. Auch die einzelnen Mitglieder der betreffenden Gruppen werden mithilfe von Vorurteilen bewertet und zwar allein aufgrund ihrer Kategorienzugehörigkeit, ohne sonstige Merkmale in Betracht zu ziehen. Vorurteile können zwar auch positiver Art sein, sind jedoch meist negativ und sehr veränderungsresistent (Klauer 2008, S. 24; Petersen und Six 2008c, S. 109; Tajfel 1982, S. 39). Es gibt explizite, offene Vorurteile, die auf reflektierten Werthaltungen beruhen und implizite, subtile Vorurteile, die dem Vorurteilsträger nicht bewusst sind (Petersen und Six 2008c, S. 110).

Stellen Vorurteile die Fortführung von Stereotypisierung auf emotionaler Ebene dar, so lautet das Pendant auf Verhaltensebene *soziale Diskriminierung* (Klauer 2008, S. 24). Soziale Diskriminierung ist jegliche Art von Ungleichbehandlung von Menschen einzig aufgrund der wahrgenommenen Zugehörigkeit zu einer Gruppe ohne Berücksichtigung individueller Eigenschaften und Fähigkeiten oder tatsächlich ausgeübter Verhaltensweisen (Petersen und Six 2008a, S. 161).

### 3.3.3.5 Soziale Identität

Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung spielen eine wichtige Rolle bei Intergruppenprozessen, die im Rahmen der *Theorie der sozialen Identität* von Tajfel (Tajfel 1978; Tajfel und Turner 1986), der am häufigsten genutzten Theorie zur Interpretation von Identität und Intergruppenbeziehungen im Kulturkontakt (Ward 2004, S. 195), intensiv untersucht und empirisch belegt worden sind (Petersen 2008):

„Social identification processes (how one sees oneself) relate to social cognition (how one sees members of one's own and other groups). Stereotypes, attitudes, attributions, prejudice, and discrimination are all included in the social identification framework.“  
(Ward 2004, S. 195)

Soziale Kategorisierung beinhaltet auch *Selbstkategorisierung* des Individuums, es ordnet also nicht nur soziale Interaktionspartner, sondern auch sich selbst – situationsabhängig – bestimmten Gruppen als zugehörig zu, anderen als nicht zugehörig. Damit verbunden ist eine soziale Identifikation mit den eigenen Gruppen. Diese sozialen Identifikationen bilden in ihrer Gesamtheit die *soziale Identität* einer Person, die wiederum zusammen mit der personalen Identität das Selbstkonzept einer Person konstituieren (Petersen 2008, S. 224).

„Hier geht es nicht um die Frage der äußerlichen Identifizierbarkeit einer Person, sondern um ihr Selbstbild und ihr Selbstverständnis, d. h. um ihre gelebte und nur zum Teil

reflektierte Antwort auf die Frage *Wer bin ich?* „Als kollektive Identität kann dann analog die Antwort auf die Frage *Wer sind wir?* (als kulturelle, ethnische, religiöse oder politische Gruppe) bezeichnet werden.“ (Rosa 2007, S. 47, Hervorhebungen im Original)

### 3.3.3.6 Intergruppenprozesse

Identifikationsprozesse verstärken die Akzentuierung der Grenzen derjenigen Kategorien, denen man sich selbst zuordnet, in Abgrenzung zu anderen Gruppen, denen man sich nicht zu-rechnet. Henri Tajfel beschreibt diesen Wunsch nach *Distinktion* recht treffend mit den Worten: „We are what we are, because they are not what we are“ (Tajfel 1979, S. 183). Im Streben nach Selbstwerteinschätzung und -erhöhung stellt das Individuum auch auf Gruppenebene *soziale Vergleiche* an, es vergleicht also die Eigengruppen mit verfügbaren adäquaten Fremdgruppen, um die Eigengruppe von der Fremdgruppe in möglichst positiver, Selbstwert erhöhender Weise abzugrenzen. Man spricht hierbei vom Streben nach *positiver Distinktheit* (Petersen 2008, S. 224–225).

„[...] social identity, or that component of identity related to membership in a particular group, has motivational properties and leads individuals to view their group more favorably than other groups as a means of enhancing self-esteem.“ (Ward 2004, S. 195)

In einer Situation, in der unterschiedliche soziale Kategorien oder Gruppen besonders salient sind, wie es in interkulturellen Situationen meist der Fall ist, besteht also die Gefahr der *Eigen-gruppenfavorisierung*, dass die Eigengruppe besser bewertet wird als die Fremdgruppe (Petersen 2008, S. 226). Im Kulturkontakt wird Eigengruppenfavorisierung auch als *Ethnozentrismus* bezeichnet: die eigene Kultur wird als überlegen eingeschätzt und stellt das Maß der Dinge dar, Abweichungen davon werden ignoriert, belächelt, abgewertet oder als bedrohlich empfunden. Das Auftreten ethnozentrischer Tendenzen in interkulturellen Begegnungen wurde vielfach untersucht und belegt (Ward 2004, S. 195). Andererseits gibt es auch starke Hinweise, dass eine positive Bewertung und stabile Identifikation mit der eigenen Kultur die Bereitschaft und Fähigkeit erhöht, andere fremdkulturelle Gruppen als gleichwertig zu respektieren und wertzuschätzen (Ward 2004, S. 195). Ein gewisses Maß an „kulturellem Selbstbewusstsein“ verhindert also Ethnozentrismus und ist durchaus wünschenswert.

Die verzerrte, unterschiedliche Wahrnehmung, Einschätzung und Bewertung von Eigen- und Fremdgruppenmerkmalen zu Gunsten der Eigengruppe wurde v. a. in der englischsprachigen Literatur als *Intergroup Bias* intensiv erforscht und nachgewiesen (Ward 2004, S. 197). Der Intergroup Bias äußert sich in einer Reihe weiterer Phänomene und Effekte. So werden z. B.

erwünschte Verhaltensweisen bei Mitgliedern der Eigengruppe stärker internal, unerwünschte eher external attribuiert. Bei Fremdgruppenmitgliedern verhält es sich genau umgekehrt: Unerwünschtes Verhalten wird der Persönlichkeit zugeschrieben, erwünschtes den äußeren Umständen (Hewstone und Ward 1985). Mitglieder der Eigengruppe werden tendenziell individualisierter und untereinander als unterschiedlicher wahrgenommen als Mitglieder der Fremdgruppe, die oftmals als typische Vertreter der jeweiligen Gruppe aufgefasst werden (Park 1990), was als *Fremdgruppenhomogenisierung* bezeichnet wird (Machunsky 2008, S. 49). Generell gibt es eine starke Tendenz, Verhaltensweisen von Fremdgruppenangehörigen kausal mit ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe zu erklären (Ward 2004, S. 197).

Diese Intergruppenprozesse können das Interaktionsgeschehen in interkulturellen Situationen massiv gefährden, sind aber keineswegs zwingend, sondern durchaus bewusstseinsfähig und steuerbar. Da diese Prozesse jedoch prinzipiell identitätsstiftende, selbstwertsteigernde und ressourcenschonende Funktionen erfüllen, bedarf es hinreichender Kenntnisse dieser Prozesse und ihrer Funktionen sowie kognitiver Ressourcen, Strategien und auch der Motivation, sie zu steuern.

Auf der Grundlage der eben geschilderten Prozesse in der interkulturellen Situation wird im folgenden Kapitel erläutert, wie die *angemessene Beachtung kultureller Differenzen* gewährleistet werden kann, die Gefahren „kulturalistischer Reduktionismen“ (Straub 2007b, S. 9) ebenso wie psychologisierender Fehlattraktionen kontrolliert werden können und was unter erfolgreichem Handeln in interkulturellen Situationen zu verstehen ist.

### **3.4 Erfolgreiches Handeln in der interkulturellen Situation**

Die in Kap. 2.2.1 eingeführte Basaldefinition interkultureller Kompetenz versteht diese als Fähigkeit zum erfolgreichen Handeln in interkulturellen Situationen bzw. etwas spezifischer als „Fähigkeit eines Individuums, mit Angehörigen einer anderen Kultur effektiv und angemessen zu interagieren, d. h. einerseits die eigenen Ziele zu erreichen (=Effektivität), andererseits aber auch die Ziele des anderen zu achten sowie Umgangsregeln zu befolgen, die in den Augen des Partners wichtig sind (=Angemessenheit).“ (Müller und Gelbrich 1999, S. 1)

Effektivität bedient demnach die eigenen Bedürfnisse und Ziele, Angemessenheit die der Interaktionspartnerin. Bevor aber das Individuum in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen handeln kann, muss es eine interkulturelle Situation erst mal als solche erkennen. Es gilt also zunächst zu erörtern, wie die angemessene Beachtung kultureller Differenzen gelingen kann, um dann darauf aufbauend zu diskutieren, was unter Effektivität und Angemessenheit als

den beiden definitorischen Kernelementen „interkulturellen Handlungserfolgs“ (Hatzer und Layes 2005, S. 139) verstanden werden kann.

### 3.4.1 Angemessene Beachtung kultureller Differenzen

Die eben in Kap. 3.3.3 erläuterten psychodynamischen Prozesse, die in der interkulturellen Situation z. T. automatisiert und unbewusst ablaufen und essenzielle Funktionen erfüllen sowie die weiter oben in Kap. 3.3.2 dargestellten vielfältigen und unklaren, potenziell jedoch bedeutsamen Kontextfaktoren verdeutlichen, wie schwierig die angemessene Beachtung kultureller Differenzen zu gewährleisten ist. Eine interkulturelle Situation als solche zu erkennen, die relevanten kulturellen Kategorien korrekt zu identifizieren, die sich daraus ergebenden kulturellen Unterschiede, ebenso wie potenziell bedeutsame Kontextfaktoren bei der Situationsbeurteilung und Handlungsplanung mit in Betracht zu ziehen und dabei noch Attributions-, Stereotypisierungs- und Intergruppenprozesse produktiv zu steuern, stellen erhebliche Herausforderungen an das Individuum.

#### 3.4.1.1 Reduzierung kognitiver Belastung

Ein Schlüssel für die produktive Steuerung der in der interkulturellen Situation ablaufenden psychodynamischen Prozesse scheint darin zu liegen, die kognitive Belastung in der Situation zu reduzieren, die die bewusste Kontrolle von Stereotypisierung beeinträchtigt (vgl. Kap. 3.3.3.3). In dieser Hinsicht sind die Ausführungen von Gilbert und Hixon (1991) aufschlussreich, die zwischen Aktivierung und Anwendung eines Stereotyps unterscheiden und belegen konnten, dass massive kognitive Belastung die Aktivierung von Stereotypen verhindern kann. Sobald aber Stereotype aktiviert sind, fördert kognitive Belastung ihre Anwendung (Gilbert und Hixon 1991).

Diese Erkenntnis erweist sich als sehr erhellend für das Verständnis von Reaktionsmustern in interkulturellen Situationen: „Kulturnaive“ Personen werden durch unerwartetes, kulturell bedingtes Partnerverhalten dermaßen „überrumpelt“, dass sie den Großteil ihrer kognitiven Ressourcen dazu aufwenden müssen, wieder Orientierung und Handlungsfähigkeit zu erlangen, was dazu führt, dass sie kulturelle Differenzen tendenziell vernachlässigen und das Verhalten des fremdkulturellen Partners eher internal attribuieren, also seiner Persönlichkeit zuschreiben. Werden andererseits kulturelle Unterschiede angenommen, die aber zu diffus, ungenau, schlecht fundiert und nicht genügend ausdifferenziert sind, sind die Komplexität der Situation inklusive all ihrer potenziell bedeutsamen Kontextbedingungen und die Verhaltensvarianz des

Interaktionspartners so anspruchsvoll zu verarbeiten, dass Stereotypisierungen kaum kontrollierbar sind und kulturelle Differenzen überbetont werden.

Widersprüchliche, inkonsistente Informationen über das Partnerverhalten erhöhen zusätzlich die kognitive Belastung, dienen also kaum der Relativierung von Stereotypen, sondern aktivieren eher Substereotypisierung (vgl. Kap. 3.3.3.3). Je besser also die in der interkulturellen Situation automatisch aktivierten Stereotype „funktionieren“, den Intentionen, Motiven und Meinungen des fremdkulturellen Interaktionspartners entsprechen und dessen Verhalten möglichst passgenau zu interpretieren und voraussagen helfen, desto mehr kognitive Ressourcen sind verfügbar, um eben jene Stereotype in einem nachgeschalteten Verarbeitungsprozess einer ständigen Kontrolle und Überprüfung zu unterziehen. Je besser Auto- und Heterostereotype, also Selbst- und Fremdbilder sowie vermutete Fremdbilder übereinstimmen, umso größer sind die Chancen auf eine angemessene Beachtung kultureller Differenzen und einen produktiven, für beide Seiten zufriedenstellenden Interaktionsverlauf (Ward 2004, S. 198). Ein differenzierter Wissensbestand über unterschiedliche kulturelle Orientierungssysteme, inklusive und v. a. der eigenen und derjenigen des Interaktionspartners, Kenntnis der ablaufenden sozialkognitiven Prozesse sowie Bewusstsein über die eigenen Stereotype erleichtern die Beurteilung, ob Fremdverhalten eher kulturell bedingt ist oder nicht und tragen somit zur Reduktion von Komplexität und kognitiver Belastung bei.

Interkulturelle Qualifizierung sollte demnach möglichst präzise, differenzierte, verlässliche und fundierte Informationen über kulturelle Orientierungssysteme zur Verfügung stellen, so dass die in der interkulturellen Situation unvermeidlich aktivierten stereotypen Inhalte möglichst treffsicher sind und das Individuum dadurch über genügend kognitive Kapazität für nachgeschaltete Steuerungsprozesse verfügen kann. Ein Bewusstmachen und kritisches Arbeiten mit stereotypen Inhalten in interkulturellen Qualifizierungsmaßnahmen scheint diesbezüglich sehr viel erfolgversprechender zu sein, als eine kategorische Ablehnung oder moralische Abwertung von Stereotypisierung (die in der realen interkulturellen Situation sowieso nicht zu verhindern und schwierig zu kontrollieren ist, wie dargelegt wurde).

#### *3.4.1.2 Externale Kulturattribution*

Ein weiterer Ansatzpunkt zur gelungenen Prozesssteuerung in interkulturellen Situationen besteht darin, kulturelle Differenzen von vornherein als externe Einflussgrößen zu definieren. Denn wenn die Wahrnehmung kultureller Unterschiede aufgrund unzureichend reflektierter, ähnlicher Erlebnisse mit verschiedenen Vertretern einer kulturellen Gruppe zustande kommt,

ist die Gefahr groß, dass internale Attributionen erwartungswidriger kulturell bedingter Verhaltensweisen einfach auf die gesamte Kultur generalisiert werden. Aus einem Erklärungsansatz der Art „der ist halt so“ wird dann leicht ein „die sind alle so“. Ist Kultur als potenzieller verhaltensbeeinflussender externer Faktor neben den Kontexteinflüssen jedoch präsent, kann zwischen kulturellen bzw. situativen externalen und personalen internalen Attributionen unterschieden werden. Erwartungswidriges Verhalten kann dann als eher kultur- oder kontextabhängig (external) oder eher persönlichkeitsabhängig (internal) interpretiert werden, eine unzulässige Generalisierung auf eine kollektiv geteilte Persönlichkeitsstruktur, die allen Mitgliedern einer Kultur zugeschrieben wird, wird vermieden. Attributionsfehler, Stereotypisierungen, Vorurteilsbildung und nachgeschaltete Intergruppenprozesse können somit besser kontrolliert werden.

Das Thematisieren von Kultur als potenzielle externe verhaltensbeeinflussende Größe gehört somit zur Kernaufgabe interkultureller Qualifizierung, ebenso wie die Vorbereitung auf interkulturelle Situationen im Hinblick auf die Reduzierung kognitiver Belastung. Simulation und Analyse interkultureller Situationen unter Einbeziehung vielschichtiger Situationsvariablen, Reflexion der darin aktivierten stereotypen Inhalte und psychodynamischen Prozesse sowie Vermittlung fundierten, empirisch gesicherten Wissens über kulturelle Spezifika können dafür geeignete Maßnahmen sein. Neben der Entwicklung adäquater Attributionsmuster, dem Schaffen eines differenzierten Bewusstseins für die eigenkulturelle Prägung und dem Aufbau einer positiven und stabilen kulturellen Selbstidentifikation können dadurch auch effektive und angemessene Handlungsstrategien eingeübt werden. Was Effektivität und Angemessenheit in interkulturellen Situationen auszeichnet, wird in den folgenden beiden Kapiteln erörtert.

### 3.4.2 Effektivität

Nach Mertesacker (Mertesacker 2010) sind die Auffassungen verschiedener Autoren über Effektivität in der interkulturellen Situation recht ähnlich: Effektivität besteht im Erreichen erwünschter Ergebnisse oder gesteckter Ziele (z. B. Lustig und Koester 2006, S. 64). Diese Ergebnisse und Ziele können dabei ganz unterschiedlicher Art sein: „Satisfaction in a relationship or the accomplishment of a specific task-related goal is an example of an outcome people might want to achieve through their communication with others“ (Lustig und Koester 2006, S. 64).

### 3.4.2.1 Gefahr der Instrumentalisierung

Die Betrachtung von Kompetenz als Fähigkeit zum Erreichen eigener Ziele ruft Kritiker auf den Plan, die eine auf zweckrationale Instrumentalisierung reduzierte Auslegung interkultureller Kompetenz befürchten, gleichsam als eine Fähigkeit zur Manipulation fremdkultureller Partner zum eigenen Vorteil (z. B. Auernheimer 2010b, S. 11; Mecheril 2010, S. 24). In der Tat besteht in Zeiten, da interkulturelle Kompetenz als unabdingbare, zukunftsweisende Schlüsselqualifikation von allen möglichen Seiten in allen möglichen Lebensbereichen gefordert wird, die Gefahr, dass die verkürzte Formel „interkulturell kompetent ist, wer seine Ziele in interkulturellen Situationen durchsetzen kann“ als Verkaufsargument für Herrschaftswissen und Manipulationstechniken zur Übervorteilung fremdkultureller Interaktionspartner erhalten kann. Der Manipulationsvorwurf muss also durchaus ernst genommen werden – und das wird er auch. Der Großteil der Vertreter des Forschungs- und Praxisfeldes interkulturelle Kompetenz ist sich durchaus bewusst, dass unter Effektivität nicht die Erreichung gesetzter Ziele *auf kürzestem Wege, um jeden Preis, ohne Rücksicht auf die Interaktionspartner oder auf den weiteren Verlauf der Begegnung* gemeint sein kann, gleichwohl die Gefahr des Missbrauchs natürlich gegeben ist (vgl. Deardorff 2009b, S. 269; Otten 2007, S. 64; Rathje 2006, S. 4; Straub 2011, S. 9; Thomas 2011, S. 102).

Auf der anderen Seite führt die Ausklammerung jeglicher persönlicher Handlungsziele der Interaktanten in der Situation zu einer normativ aufgeladenen Überfrachtung von interkultureller Kompetenz im Sinne einer „idealisierten Menschen- und Persönlichkeitsbildung“ (Otten 2007, S. 67), durch die ungerechte sozioökonomische oder politische Strukturen korrigiert werden sollen.

„Die Vermengung interkultureller Kompetenzfragen mit einer zu starken gesellschaftspolitischen Aufladung interkultureller Kommunikation birgt indessen die Gefahr, dass aus einer dispositiven Haltung (und als solche müsste man interkulturelle Kompetenz wohl zunächst verstehen) Verantwortlichkeiten für gesellschaftliche Missstände und Ungerechtigkeiten erwachsen, die letztlich aus dem interkulturellen Feld hinaus und in andere interessen- und machtpolitische Felder hineinführen, denen besser mit anderen Mitteln (z. B. rechtlichen Sanktionen) als (nur) der interkulturellen Kompetenzförderung zu begegnen wäre.“ (Otten 2007, S. 67)

Auch Straub betont mehrfach und an unterschiedlicher Stelle, dass „normative, idealisierende und metaphysische Züge“ (Straub 2007a, S. 40) sowie der Versuch „eine in ethisch-moralischer



Hinsicht ›noble‹ und ›gute‹ von einer ›niederträchtigen‹ und ›schlechten‹ Definition abzugrenzen“ (Straub 2007a, S. 38) der wissenschaftlichen Betrachtung interkultureller Kompetenz nicht dienlich ist (vgl. auch Straub et al. 2007a; Straub 2011). Dass Individuen möglichst bestrebt sind, so zu handeln, dass es zum eigenen Vorteil gereicht und ihre Kompetenz dazu einsetzen, eigene Ziele zu erreichen, muss wohl im Dienste wissenschaftlicher Neutralität hingenommen werden – zumal die Definition ethisch-moralischer Standards im Hinblick auf unterschiedliche kulturelle Wertesysteme ein Wandeln auf dünnem Eis sein dürfte.

#### 3.4.2.2 Problem der Vermengung von Kompetenz und Performanz

Ein anderes Problem, das sich im Hinblick auf Effektivität als Charakteristikum interkultureller Kompetenz ergibt, ist die mangelnde Trennung von Kompetenz und Performanz:

„Die Ausrichtung an Effizienzmaßstäben hat den Nachteil, Kompetenz und Performanz zu vermengen, das heißt, den dispositiven Charakter des Kompetenzbegriffs zu überdehnen und die Ergebnisseite von (kompetentem) Handeln zu sehr zu betonen. Es werden so Handlungsfolgen auf personale Kompetenzen zurückgeführt, die unter Umständen auch völlig andere, außerhalb der handelnden Person liegende Ursachen haben könnten.“ (Otten 2007, S. 67)

Während der Instrumentalisierungsvorwurf unter der gebotenen Neutralität einer wissenschaftlichen Betrachtung, wie Straub und andere überzeugen können (s. o.), schnell seinen Schrecken verliert, wiegt diese Kritik schwerer. Denn angesichts der ausgeprägten Kontextgebundenheit von Kulturkonstruktion und interkultureller Situation (vgl. Kap. 3.2.2 u. 3.3.2), birgt ein zu enger Blick auf Effektivität die Gefahr, jemandem Kompetenz zuzuschreiben, der seine Ziele in der interkulturellen Situation erreicht hat, auch wenn günstige situative Bedingungen maßgeblich zu diesem Erfolg beigetragen haben. Umgekehrt kann die kompetenteste Person an allzu widrigen Umständen scheitern, weshalb ihr aber nicht Inkompetenz unterstellt werden kann.

Letztlich ist darauf zu achten, interkulturelle Kompetenz nicht *gleichzusetzen* mit gelungener Zielerreichung in *einer* interkulturellen Situation. Ähnlich wie bei der Beschreibung kultureller Orientierungssysteme muss auch hier ein Absolutheitsanspruch zugunsten einer wahrscheinlichkeitslogischen Betrachtungsweise aufgegeben werden (vgl. Henze 2011, S. 84): Gelungene Zielerreichung in einer einzigen interkulturellen Situation sagt wenig bis nichts über die interkulturelle Kompetenz einer Person aus. Erreicht jemand aber häufiger als ein anderer, situa-

tionsübergreifend, unter sich wechselnden Bedingungen und langfristig mit den immer gleichen, aber auch wechselnden Interaktionspartnern seine Ziele in interkulturellen Situationen, ist die *Wahrscheinlichkeit* der Zielerreichung bei dieser Person also höher als bei der anderen, dann kann ihr auch eine höhere interkulturelle Kompetenz zugeschrieben werden – zumindest für die betrachteten Handlungskontexte.

Wie wichtig eine *situationübergreifende* Betrachtung effektiven interkulturellen Handelns ist, wird schon in früheren empirischen Arbeiten US-amerikanischer Forscher deutlich, die neben effektiver Aufgabenerfüllung und der Kontrolle von Stressempfinden dauerhafte, beidseitig zufriedenstellende soziale Beziehungen als Kriterium interkulturellen Handlungserfolgs identifizierten (Brislin 2000; Hammer et al. 1978). Spitzberg greift dies auf, indem er zwischen einer individuellen, einer episodischen und einer relationalen Ebene interkultureller Kompetenz unterscheidet (Spitzberg 2009, S. 382–383). Effektivität auf individueller Ebene entspricht einer Zielerreichung ohne Rücksicht auf den Partner (und bedient damit den Instrumentalisierungsvorwurf), auf episodischer Ebene wird beiden Partnern die Zielerreichung in einer Interaktionsepisode ermöglicht (womit die Kompetenz-Performanz-Vermischung noch nicht gelöst ist), auf relationaler Ebene sind beide Partner in zahlreichen Begegnungsepisoden zufrieden, was zu einer tragfähigen Beziehung führt.

#### 3.4.2.3 *Effektivität im Sinne von Empowerment*

Die Diskussion um zweckrationale Effektivität versus menschliche Weiterentwicklung als zentrales und charakterisierendes Merkmal interkultureller Kompetenz erinnert an die Utilitarismus-Debatte bzgl. der Verwertbarkeit von Bildung (vgl. Kap. 2.1.2). Unter Verweis auf den Qualifizierungsbegriff, der für diese Arbeit titelgebend ist und bereits in Kap. 2.1 eingehend erörtert wurde, möchte ich Effektivität als Kernelement interkultureller Kompetenz im Sinne von Empowerment (siehe Kap. 2.1.2.3) verstanden wissen, also emanzipatorisch als Befähigung zum Erreichen persönlicher Ziele in interkulturellen Situationen unter Berücksichtigung und im Bewusstsein *langfristiger* Konsequenzen (vgl. auch Leenen und Groß 2010, S. 109). Dies beinhaltet, dass die eigenen Ziele nicht dauerhaft erreicht werden können, wenn sie zu rigoros und rücksichtslos durchgesetzt werden, weil dadurch das Risiko steigt, dass fremdkulturelle Interaktionspartner frustriert, verärgert und misstrauisch werden, die Beziehung abbrechen und versteckte Sabotage oder offenen Widerstand ausüben.

Um die Kompetenz-Performanz-Falle zu umgehen, muss Effektivität situationsübergreifend und längerfristig betrachtet werden. Dauerhafte Effektivität kann aber nur erreicht werden,

wenn die Ziele des Interaktionspartners bei der Handlungsplanung mit einbezogen werden. Es ist also von entscheidender Bedeutung, *welche Art von Zielen* das Individuum in der interkulturellen Situation zu erreichen sucht. Sind diese zu egoistisch, zu kurz gedacht oder unvereinbar mit denjenigen des Partners, können sie vielleicht das eine oder andere Mal gewaltsam oder trickreich durchgesetzt werden, sind jedoch auf Dauer nicht zu erreichen. Auch Thomas ist der Meinung, dass „eine ausschließliche und kurzfristig orientierte Motivation, die allein aus dem unmittelbaren Eigennutz gespeist wird, nicht effektiv sein kann. Gemeinsame Handlungsergebnisse sind anzustreben, soll die Kooperation von Dauer und gegen Rückschläge und Widerstände abgesichert sein.“ (Thomas 2005b, S. 109)

Dies verdeutlicht, dass situationsübergreifende Effektivität zwingend Angemessenheit erfordert: Die gesteckten Ziele müssen denjenigen der Interaktionspartnerin angemessen sein, um dauerhaft effektiv umgesetzt werden zu können. Die Interdependenz von Effektivität und Angemessenheit wurde von Mertesacker auch empirisch bestätigt: Die meisten der von ihr untersuchten Probanden handelten in simulierten interkulturellen Situationen entweder gleichzeitig effektiv und angemessen oder gleichzeitig ineffektiv und unangemessen, wobei sich Angemessenheit als nötige Bedingung für Effektivität herausstellte (Mertesacker 2010, S. 219–220). Angemessenheit bildet demnach neben Effektivität das gewichtigere Element interkulturellen Handlungserfolgs.

### 3.4.3 Angemessenheit

Deardorff beruft sich in ihrer Delphi-Studie auf Spitzberg, wonach sich Angemessenheit in der interkulturellen Interaktion darin äußert, dass nicht zu sehr gegen die Werte, Regeln, Normen und Erwartungen des Interaktionspartners verstoßen wird (Deardorff 2004, S. 207): „Appropriateness means that the valued rules, norms, and expectancies of the relationship are not violated significantly“ (Spitzberg 1991, S. 354). Lustig und Koester beschränken sich auf die kontextabhängigen Erwartungen, die an die Akteure in interkulturellen Situationen herangetragen werden: Angemessenheit ist dann gegeben, wenn „the actions of the communicators fit the expectations and demands of the situation. Appropriate communication means that people use the symbols they are expected to use in the given context“ (Lustig und Koester 2006, S. 64). In interkulturellen Situationen sind diese Erwartungen und Anforderungen nicht nur, aber auch und vor allem kulturell bedingt.

### 3.4.3.1 Zwischenziel Informationsgewinnung

Um in der Lage zu sein, Werte, Normen und Regeln nicht zu verletzen und Erwartungen nicht zu enttäuschen, ist es unabdingbar, diese möglichst gut zu kennen. Der erste Schritt zum angemessenen Handeln in interkulturellen Situationen besteht demnach darin, erst einmal Informationen über die situationsabhängigen Motive und Verhaltensstandards des Gegenübers zu gewinnen und nicht sofort das eigentliche Handlungsziel zu verfolgen, was auch immer dieses sein mag, ob Vertragsabschluss, Beziehungsaufbau, Unterstützung, Kooperation etc.. In diesem *Zwischenziel der Informationsgewinnung* zeigt sich die enge Verzahnung zwischen Angemessenheit und (zumindest langfristig angelegter) Effektivität. Das effektiv umgesetzte Ziel, den Interaktionspartner möglichst gut kennenzulernen, um dessen Erwartungen und Zielen so gut es geht, zu entsprechen, führt den Vorwurf der reinen Zweckrationalität, Instrumentalisierung und Manipulation dann ad absurdum.

Allerdings erzeugt die Aufgabe, sämtliche Anforderungen, die der fremdkulturelle Partner und der Kontext stellen, ad hoc in der Situation zu identifizieren, für das Individuum eine enorme kognitive Belastung, was die angemessene Beachtung kultureller Differenzen wiederum signifikant beeinträchtigt (vgl. Abschnitt 3.4.1.1).

„Das, was der Handelnde an analytisch-diagnostischem Aufwand zur Feststellung der Partnerabsichten, Partnerbereitschaften und wahrscheinlichen Entscheidungen und Verhaltensreaktionen aufwenden muss, ist weitaus umfänglicher und komplizierter als im Fall eines monokulturellen Kooperationsgefüges.“ (Thomas 2005b, S. 110)

Es ist also sinnvoll, möglichst viele vorab verfügbare Informationen über den fremdkulturellen Interaktionspartner und den Kontext, z. B. in Form kulturspezifischen Wissens in die Situation mitzubringen. Auf Grundlage vorhandener, möglichst differenzierter und zutreffender Wissens- und Erfahrungsbestände lässt sich dann eruieren, welche Werte, Normen und Erwartungen des Gegenübers in der jeweiligen Situation besonders zu beachten sind. Diese erste Phase des Eruierens, zurückhaltenden Abtastens, der Informationssuche und Exploration lässt sich also umso produktiver, ja *effektiver* gestalten, je mehr Wissen über die Person und das kulturelle Orientierungssystem des Partners sowie den spezifischen Kontext bereits bestehen.

### 3.4.3.2 Perspektivenwechsel

Wenn hier die Rede ist von zutreffendem oder korrektem Wissen über kulturelle Orientierungssysteme, ist dies angesichts der Flüchtigkeit, Subjektivität und des Prozesscharakters von Kultur (vgl. Kap. 3.2.2) dahingehend zu relativieren, dass die Erklärungsansätze für das Verhalten des fremdkulturellen Partners möglichst genau dessen, auch kulturell bedingten, Motiven und Beweggründen entsprechen. Triandis bezeichnet diese größtmögliche Übereinstimmung zwischen tatsächlicher und vermuteter Verhaltensursache als *isomorphe Attribution*:

„Effective intercultural relations require isomorphic attributions. Isomorphic attributions correspond to the idea “If I had been raised in that culture and had the kinds of experiences that he has had, I would do exactly what he did”.“ (Triandis 1975, S. 41)

Es geht also darum, die Perspektive des Anderen einzunehmen, um dessen Verhalten treffend erklären und entsprechend angemessen darauf reagieren zu können. Das Konstrukt des Perspektivenwechsels nimmt eine prominente Position in der Fachliteratur zu interkultureller Kompetenz ein und wird als die entscheidende kognitive Voraussetzung für kulturangemessenes Verhalten und den Aufbau befriedigender, andauernder Beziehungen angesehen (Mertesacker 2010, S. 55).

„It would seem that the most functional intercultural skill is the ability to take another’s point of view. And the greatest skill is actually to “become” the other, to “walk in the other’s moccasins”.“ (Brislin et al. 1983, S. 5)

Die vorab verfügbaren und in der interkulturellen Situation akquirierten Informationen über persönlich und kulturell bedingte Beweggründe des Interaktionspartners sowie situative Einflussfaktoren müssen also dazu genutzt werden, eine möglichst identische Kopie der Sichtweise des Gegenübers zu generieren, diese bei der Situationsinterpretation zu berücksichtigen und mit eigenen Sichtweisen zu vergleichen. Dies beinhaltet auch, die gewohnten Denkmuster zu hinterfragen und bei allzu starken Abweichungen zwischen eigen- und fremdkultureller Perspektive ggf. auch zu modifizieren oder gar aufzugeben (Brislin et al. 1983, S. 5; Mertesacker 2010, S. 56; Thomas und Simon 2007, S. 159).

### 3.4.3.3 Wertschätzung

Ein weiterer, dem Perspektivenwechsel folgender Bestandteil angemessener Interaktion in interkulturellen Situationen, ist die Wertschätzung der fremdkulturellen Normen, Werte, Regeln und Verhaltensstandards des Interaktionspartners (Thomas 2003a, S. 146). Fremdkulturelle

Sicht- und Handlungsweisen zu wertschätzen, ist nicht damit gleichzusetzen, sie zu tolerieren, zu akzeptieren oder gutzuheißen, sondern bedeutet eher, sie zu würdigen und zu respektieren, im dem Sinne, dass sie die gleiche Berechtigung haben und genauso gleichwertig sind wie eigenkulturelle Orientierungsmuster, auch wenn man sie nicht positiv bewertet (Moosmüller 2007b, S. 49; Spitzberg und Changnon 2009, S. 13; Straub 2007b, S. 13).

Extrembeispiele sind in dieser Hinsicht sicherlich fremdkulturelle Praktiken, die der eigenen Auffassung von Menschenwürde und den Menschenrechten widersprechen wie z. B. die Ausübung physischer Gewalt gegen Frauen aufgrund kulturell begründeter Geschlechterrollen. Man muss diese Praktiken nicht gut heißen oder akzeptieren, auch nicht tolerieren, man kann gegen sie vorgehen und im Kampf für die eigenen Überzeugungen versuchen, sie einzudämmen bzw. abzuschaffen. Damit dies jedoch kulturangemessen geschehen kann, bedarf es der Wertschätzung, dass diese zu bekämpfenden Praktiken innerhalb des fremdkulturellen Orientierungssystems ihre Berechtigung und ihren Stellenwert haben, dass sie nicht einfach so ausgeübt werden, sondern eine Entstehungsgeschichte haben, als sinnhafte Handlungen verstanden werden und per se nicht minderwertiger als eigenkulturelle Ansichten sind bzw. nur innerhalb des eigenkulturellen Orientierungssystems moralisch verwerflich sind.

Der durch Perspektivenwechsel eingeleitete kognitive Prozess des Verstehens, warum und wie fremdkulturelle Handlungspraktiken ausgeübt werden und wie sie in eine übergeordnete Bedeutungsstruktur eingebunden sind, wird ergänzt durch einen affektiven Prozess der Bewertung bzw. auch der Kontrolle vorschneller negativer Bewertungen. Respekt und Wertschätzung für die fremde wie auch die eigene Kultur ist für die produktive, kulturangemessene Bewältigung interkultureller Situationen unerlässlich (Thomas 2003a, S. 144).

#### *3.4.3.4 Anpassung*

Die angemessene Beachtung kultureller Differenzen ist das Ergebnis des produktiven Umgangs mit interkulturellen Situationen auf perzeptiver Ebene, ein Phänomen der Wahrnehmung, das sich im korrekten Erkennen der Handlungswirksamkeit kultureller Einflussfaktoren äußert. Gelingender Perspektivenwechsel ist ein Akt des Verstehens, ein kognitiver Prozess, durch den die interkulturelle Situation und das Partnerverhalten adäquat interpretiert werden. Die kulturell bedingten Beweggründe des Interaktionspartners wertzuschätzen, als den eigenkulturellen gleichwertig zu respektieren und zu würdigen, auch wenn man sie nicht notwendigerweise gutheißen will, stellt einen Bewertungsprozess dar, die emotionale Aufladung beobachteter Phänomene bzw. auch die Kontrolle dieser affektiv bedingten Beurteilungen. Die behavioralen

Konsequenzen dieser perzeptiven, kognitiven und affektiven Prozesse der produktiven Situationsbewältigung können auf Verhaltensebene unter dem Begriff *Anpassung* zusammengefasst werden (Mertesacker 2010, S. 39).

Anpassung wurde schon in zahlreichen früheren Studien der angloamerikanisch geprägten Expatriate-Forschung als Erfolgsmaß interkultureller Kompetenz herangezogen (z. B. Kealey 1989, siehe auch Mertesacker 2010, S. 39). Allerdings wurden dabei in erster Linie die Probleme von Auslandsentsandten bei der Anpassung an fremdkulturelle Lebensräume in den Fokus genommen, was sich v. a. in der Erforschung des sog. Kulturschocks äußerte (Mertesacker 2010, S. 39). Auch Spitzberg betont den hohen Stellenwert von Anpassung als Erfolgsindikator interkulturellen Handelns, nimmt aber einen weiteren Blickwinkel ein, indem er sich nicht auf den „klassischen“ Anwendungskontext Auslandsaufenthalt beschränkt:

„To a large extent, the process of adaptation is prima facie evidence of competence by demonstrating the movement from an ethnocentric perspective in which adaptation is not seen as important to a more ethnorelative perspective in which adaptation is the sine qua non of intercultural interaction.“ (Spitzberg und Changnon 2009, S. 24)

Hier geht es nicht spezifisch um die Anpassung an fremdartige Lebensumstände im Ausland, sondern generell um die Auswirkungen auf das Interaktionsverhalten in interkulturellen Situationen aufgrund einer neu eingenommenen ethnorelativen Perspektive, in der das eigenkulturelle Orientierungssystem nicht mehr als einzig gültiger Maßstab zur Betrachtung der Welt, sondern als einer von vielen gleichwertigen herangezogen wird. Anpassung als „adaptive process in which one interactant's behaviors are adjusted to the cultural orientation of another interactant“ (Spitzberg und Changnon 2009, S. 25) ist demnach eine Verhaltensänderung, durch die das fremdkulturelle Orientierungssystem zwar angemessener berücksichtigt wird, ohne aber die eigenkulturelle Orientierung zu Gunsten jeweils aktuell relevanter fremdkultureller Maßstäbe aufzugeben<sup>8</sup>.

In diesem Sinne bezieht sich der Begriff Anpassung weniger auf Anpassung *an das fremdkulturelle Orientierungssystem*, sondern eher auf Anpassung *des Verhaltens an die Situation*, in der

---

<sup>8</sup> Die Forderung aus oben angeführtem Zitat von Brislin, Landis und Brandt, der Andere zu „werden“ und in seinen Mokassins zu laufen (Brislin et al. 1983, S. 5), darf diesbzgl. eher als kognitive Übung von begrenzter Dauer verstanden werden.

kulturelle Differenzen handlungswirksam werden. Personen, die in der Lage sind, ihr Verhalten in interkulturellen Situationen so anzupassen, dass kulturelle Unterschiede optimal genutzt werden, die also ein produktives *interkulturelles Situationsmanagement* betreiben, bezeichnet Thomas als *Potenzierer* (Thomas 2005b, S. 99). Sie zeichnen sich durch Perspektivenwechsel, kulturelle Wertschätzung und ethnorelativistische Positionen aus, was sich in der Fähigkeit äußert, „unterschiedliche Denk- und Handlungsweisen als handlungsrelevante Potenziale zu erkennen und ernst zu nehmen“ (Thomas 2005b, S. 99). Durch die potenzierte Nutzung kultureller Unterschiede können diese „aufeinander abgestimmt und miteinander verzahnt synergetische Effekte erzeugen und so einen für beide Partner wünschenswerten Mehrwert erbringen“ (Thomas 2005b, S. 99). Effektivität und Angemessenheit werden somit auf ideale Weise miteinander integriert. Im nächsten Kapitel wird erörtert, durch welche Handlungsstrategien interkulturelles Situationsmanagement gelingen kann.

### 3.4.4 Interkulturelles Situationsmanagement

„The tension of adapting to another culture versus maintaining one's own culture represents one of the fundamental dialectics of any approach to intercultural competence.“  
(Spitzberg und Changnon 2009, S. 26)

Berry greift diese fundamentale Dialektik auf und veranschaulicht die möglichen Strategien ethnokultureller Minderheiten hinsichtlich der Anpassung an die Mehrheitsgesellschaft in seinem vier-Felder-Schema der Akkulturation (Berry 2004, S. 177). Dieses anschauliche und populäre Modell lässt sich auch auf Handlungsstrategien in interkulturellen Situationen übertragen. Die passende Terminologie dazu liefert Thomas mit seinen „Formen der Regulation interkultureller Divergenzen“ (Thomas 2005b, S. 99). Das somit gewonnene vier-Felder-Schema der Strategien interkulturellen Situationsmanagements ist in Abbildung 3.3 dargestellt.

		<i>Beibehalten eigenkultureller Orientierungsmaßstäbe</i>	
		nein	ja
<i>Einlassen auf fremdkulturelle Orientierungsmaßstäbe</i>	nein	Divergenz	Dominanz
	ja	Assimilation	Synthese

Abbildung 3.3: vier-Felder-Schema der Strategien interkulturellen Situationsmanagements  
(nach Berry 2004, S. 177; Thomas 2005b, S. 99–100)



#### 3.4.4.1 Divergenzstrategie

Die *Divergenzstrategie* resultiert aus einer zu massiv wahrgenommenen Inkompatibilität zwischen eigen- und fremdkulturellem Orientierungssystem. Zu viele der in der Situation handlungswirksam werdenden kulturell unterschiedlichen Normen, Regeln und Werte werden als unvereinbar angesehen. Verhaltensweisen, die dem einen Orientierungssystem entsprechen, verletzen automatisch die Maßstäbe des anderen. Dadurch „kommt es zu unauflösbaren Divergenzen und ständigen Schwankungen zwischen beiden Kulturen“ (Thomas 2005b, S. 100), was sich in widersprüchlichem Verhalten äußert. Nach Thomas führt diese Strategie auf Dauer zu Verunsicherung sowie Destabilisierung der eigenkulturellen Identität und beeinträchtigt dadurch die Arbeitsleistung und die Lebensqualität (Thomas 2005b, S. 100). Darüber hinaus wird der fremdkulturelle Interaktionspartner immer wieder vor den Kopf gestoßen und durch das widersprüchliche Verhalten irritiert und selbst verunsichert. Die Divergenzstrategie entspricht somit eher einem hektischen Notfallprogramm als einer gelungenen Anpassungsstrategie und sollte möglichst vermieden bzw. baldmöglichst wieder eingestellt werden.

#### 3.4.4.2 Assimilationsstrategie

Mit der *Assimilationsstrategie* wird die möglichst weitgehende Aufgabe der eigen- und Übernahme der fremdkulturellen Normen, Werte und Verhaltensstandards und deren Integration in das eigene Verhalten in der Situation angestrebt. Diese Strategie kommt dem Interaktionspartner zunächst natürlich entgegen und entspricht dem Ideal der optimalen Angemessenheit, doch sie ist mit großem Aufwand, schwieriger Umsetzung und auf Dauer auch mit Risiken verbunden. Assimilation erfordert ausgeprägten Perspektivenwechsel, größtmögliche Wertschätzung und umfangreiche Kenntnis des fremdkulturellen Orientierungssystems sowie Übung in der Verhaltensumsetzung. Sind diese Voraussetzungen nicht hinreichend gegeben, besteht die Gefahr, als Parodie auf die fremde Kultur wahrgenommen zu werden. Außerdem sollte man die eigenen Ziele nicht aus den Augen verlieren. Ein „völliges Aufgehen in die Fremdkultur“ (Thomas 2005b, S. 100), ein „becoming native“ (Jackson 1994), verbunden mit der kompletten Verdrängung der eigenkulturellen Prägung dürfte nahezu unmöglich sein bzw. mit massiven Identitätskonflikten einhergehen. Spitzberg und Changnon lenken darüber hinaus den Blick auf die Probleme, die entstehen können, wenn beide Interaktanten verstärkt Assimilationsstrategien verfolgen: „If both are adapting, it seems possible that both interactants become chameleons without a clear target pattern to which to adapt“ (Spitzberg und Changnon 2009, S. 35).

#### 3.4.4.3 Dominanzstrategie

Das Gegenteil von Assimilation besteht in einer *Dominanzstrategie*. Hierbei wird die eigenkulturelle Herangehensweise der fremdkulturellen vorgezogen. Sofern der Interaktionspartner nicht zeitgleich eine Assimilationsstrategie verfolgt, ist jedoch mit Reaktanz auf Seiten des Partners zu rechnen, was diese Anpassungsstrategie sowohl riskant als auch mühsam macht. Im Idealfall kann der Partner von der Überlegenheit des eigenkulturell geprägten Vorgehens in der aktuellen Situation überzeugt werden, was durchaus unter angemessener Berücksichtigung des fremdkulturellen Orientierungssystems geschehen kann und dadurch die Forderung nach kultureller Angemessenheit erfüllt. Im schlechteren Fall müssen Druck ausgeübt, Täuschungsmanöver durchgeführt oder die Bedürfnisse und Erwartungen des Partners ignoriert werden, um die eigenkulturellen Vorstellungen erfolgreich durchzusetzen (Thomas 2005b, S. 99). Dies erinnert an eine allzu instrumentell und funktional verstandene Effektivität im Umgang mit interkulturellen Situationen (vgl. Kap. 3.4.2.1) und kann auf Dauer nicht gut gehen. Dennoch kann Dominanz situationsabhängig das erfolversprechendste Mittel der Wahl sein:

„Sehr viel plausibler ist es demgemäß, interkulturelle Kompetenz nicht allein mit der Fähigkeit der Wahrnehmung und praktischen Einhaltung von [fremdkulturellen] Regeln zu denken, sondern darüber hinaus ebenso als Fähigkeit zu mitunter intendierten und sogar kalkulierten, brachialen oder wohl dosierten Regelverstößen und Regelverletzungen.“ (Straub et al. 2007a, S. 5)

Bolten stimmt dem prinzipiell zu, legt jedoch explizit Wert auf die zu leistende Überzeugungsarbeit: „Insofern besteht interkulturelle Kompetenz auch darin, »Nein« sagen, und vor allem darin, diese Entscheidung plausibel vermitteln zu können“ (Bolten 2011, S. 66).

#### 3.4.4.4 Synthesestrategie

Während Divergenz sicherlich als die unproduktivste Anpassungsstrategie betrachtet werden kann, sind Assimilation und Dominanz je nach den situativen Bedingungen durchaus in Betracht zu ziehende, potenziell erfolversprechende Handlungsalternativen. Aufgrund des mit diesen Alternativen verbundenen Aufwands und Risikos, eignen sie sich jedoch nicht als dauerhaft einzusetzende Strategien. Als zielführendste, vernünftigste, langfristig effektivste und damit angemessenste Variante gilt die *Synthesestrategie*:

„Die kulturspezifischen Unterschiede werden als gleichberechtigte und wichtige Entwicklungspotenziale angesehen. Es wird angestrebt, bedeutsame Elemente beider Kulturen zu einer neuen Qualität zu verschmelzen, und zwar so, dass es nicht mehr zur Bevorzugung einer der beiden Kulturen kommt, sondern zu einer aus den Ressourcen beider Kulturen gewonnenen Neudefinition wichtiger Elemente, die dann für beide in der zukünftigen Zusammenarbeit normgebend werden.“ (Thomas 2005b, S. 100)

Dieses kooperative Erarbeiten einer gemeinsamen, allen beteiligten Kulturen angemessenen Vorgehensweise wird von vielen Autoren als ideale Strategie zum produktiven Umgang mit interkulturellen Situationen beschrieben. Deardorff bezeichnet sie als Suche nach „common ground“ bzw. „third way“ oder „third culture“ (Deardorff 2009b, S. 268), Rathje spricht von der Erzeugung von Kohäsion, indem man sich mit unbekannten Differenzen vertraut macht und somit die Situation normalisiert (Rathje 2006, S. 17), Bolten beschreibt produktives interkulturelles Situationsmanagement als Aushandlungsprozess:

„Interkulturalität wird vielfach verstanden als ein »Aushandeln« von Schritten, Ideen, Strategien etc., mit deren Hilfe Interaktionspartner aus unterschiedlichen kulturellen Erfahrungskontexten versuchen, gemeinsame Zielsetzungen in für die Beteiligten plausibler Weise zu realisieren – oder auch zu verändern.“ (Bolten 2011, S. 63)

#### *3.4.4.5 Generalisierte Strategie interkulturellen Handelns*

Zusammenfassend kann das Ziel interkultureller Qualifizierung, Individuen durch formelle Lernprozesse zu erfolgreichem Handeln in interkulturellen Situationen zu befähigen, dahingehend präzisiert werden, dass die Teilnehmer interkultureller Qualifizierungsmaßnahmen eine generalisierte Strategie interkulturellen Handelns (Thomas 2005a) bzw. für das Management interkultureller Situationen erlernen, die sich durch die folgenden Elemente auszeichnet:

##### **Vor potenziellen interkulturellen Situationen:**

- Sich Kultur als potenziellen externalen Einflussfaktor auf menschliches Verhalten bewusst machen.
- Möglichst viele Informationen über die beteiligten Personen, die Kontextfaktoren und mögliche kulturelle Orientierungssysteme sammeln.
- Sich die eigenen Erwartungen, Ziele, bevorzugten eigenkulturellen Handlungspraktiken und Stereotypen bzgl. potenzieller Kulturkategorien bewusst machen.

- Sich vorab möglichst differenzierte Vorstellungen über die Erwartungen, Ziele, bevorzugten fremdkulturellen Handlungspraktiken und Stereotypen bzgl. potenzieller Kulturkategorien der Interaktionspartner machen.
- Versuchen, die potenziellen Beweggründe und Motive fremdkultureller Partner zu verstehen und wertzuschätzen.
- Potenzielle Differenzen zwischen eigen- und fremdkulturellen Erwartungen, Zielen und Handlungspraktiken sowie daraus resultierende potenzielle Situationsverläufe durchdenken.

Diese Vorbereitungsmaßnahmen dienen dazu, die kognitive Belastung in der Situation selbst möglichst gering zu halten.

#### **Während interkultureller Situationen:**

- Bevor das eigentliche Ziel der Interaktion verfolgt wird, möglichst viele Informationen über die beteiligten Personen, die Kontextfaktoren und mögliche kulturelle Orientierungssysteme sammeln.
- Abgleich zwischen erwartetem und beobachtetem Partnerverhalten und Situationsverlauf.
- Kontrolle der sozialkognitiven Prozesse Attribuierung, Kategorisierung und Stereotypisierung.
- Aktualisierung und Differenzierung der eigenen Erwartungen, Ziele und Stereotypen und den vermuteten des Interaktionspartners.
- Versuchen, die potenziellen Beweggründe und Motive fremdkultureller Partner zu verstehen und wertzuschätzen.
- Versuchen, Ziele und Verhalten so anzupassen, dass die Bedürfnisse aller Beteiligten (inklusive der eigenen) optimal erfüllt werden.
- Synthesestrategie verfolgen, Divergenzstrategie vermeiden und je nach Bedarf Assimilations- und Dominanzstrategie gezielt und zeitlich begrenzt einsetzen.

Nachdem eine interkulturelle Situation erlebt wurde, sollte sie im Hinblick auf die eben genannten Punkte intensiv reflektiert werden, z. B. ob man das gesetzte Ziel erreicht hat, wenn ja warum und zu welchem Preis, wenn nein warum nicht, inwieweit man mit seinen Einschätzungen richtig lag, welche Emotionen an welchen Stellen im Situationsverlauf eine Rolle spielten,

welche Handlungsstrategien erfolgreich waren, welche nicht, welche Auswirkungen die Situation auf die Beziehung hat, was man in zukünftigen interkulturellen Situationen ändern kann etc..

Angesichts dieser hochkomplexen Anforderungen interkulturellen Situationsmanagements wird deutlich, wie mühsam und langwierig es ist, eine generalisierte Strategie interkulturellen Handelns zu erlernen. Dies umso mehr, wenn das lernende Individuum in informellen Lernprozessen auf sich allein gestellt ist und womöglich gar nicht bewusst das besagte Lernziel verfolgt. Im Rahmen interkultureller Qualifizierungsmaßnahmen kann mittels formeller Lernprozesse eine angemessene Vorbereitung auf interkulturelle Situationen stattfinden, die im Vergleich zu einer selbstgesteuerten Vorbereitung die individuelle Belastung merklich reduzieren sowie die Effektivität, Effizienz und Erfolgchancen signifikant erhöhen können (Mendenhall et al. 2004).

Bevor darauf eingegangen wird, wie solche Lernprozesse organisiert und gestaltet werden können, werden zum Abschluss des Kapitels über interkulturelle Kompetenz die personalen Voraussetzungen für interkulturelle Kompetenz thematisiert wie Wissensbestände, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Persönlichkeitseigenschaften und Einstellungen, die das Individuum mitbringt und die zum Erlernen und Ausüben eines gelungenen interkulturellen Situationsmanagements nötig und förderlich sind.

### **3.5 Personale Voraussetzungen interkultureller Kompetenz**

Nachdem in den vorangegangenen Abschnitten geklärt wurde, was in dieser Arbeit unter einer interkulturellen Situation sowie effektivem und angemessenem Handeln in solchen Situationen zu verstehen ist, muss noch der letzte Baustein der basalen Ausgangsdefinition interkultureller Kompetenz geklärt werden: die personalen Voraussetzungen für diese Kompetenz in Form von Persönlichkeitseigenschaften, Einstellungen, Wissensbeständen und Fähigkeiten (vgl. Bertelsmann Stiftung 2006, S. 5; Deardorff 2006, S. 247–248, 2008, S. 157).

„Menschen sind Situationen nicht „hilflos“ ausgeliefert, sondern bringen bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten mit sich, um diese zu meistern. Sicherlich gibt es Situationen, welche den Handlungserfolg erleichtern oder erschweren können, aber es ist immer das Individuum, das die jeweilige Situation interpretiert und in ihr agiert, sodass dieser Faktor nicht außer Acht gelassen werden kann [...].“ (Thomas und Simon 2007, S. 151)

Bei aller Kontextgebundenheit und Situationsabhängigkeit erfolgreichen interkulturellen Handelns gilt eine Kompetenz stets „als ein Aspekt des *personalen Handlungspotentials*“ (Straub

2007a, S. 39, Hervorhebung im Original), eine „*Kombination* einzelner Fähigkeiten und Fertigkeiten, Vermögen und Eigenschaften, wobei meistens eine *Person* als Träger dieser Eigenschaften in Betracht gezogen wird“ (Straub 2007a, S. 37, Hervorhebungen im Original). Interkulturelle Kompetenz bezieht sich also „auf eine komplex strukturierte, wissensbasierte Fähigkeit und Fertigkeit einzelner Personen, also auf eine individuell zurechenbare Disposition.“ (Straub 2007a, S. 39).

Diese zwar individuell zurechenbare, jedoch latente Disposition lässt sich nur indirekt erfassen. Denn „Interkulturelle Kompetenz ist nicht direkt beobachtbar. Sie ist ein *Interpretationskonstrukt*“ (Straub 2007a, S. 39, Hervorhebung im Original), auf dessen Ausprägung Rückschlüsse gezogen werden können mittels „protokollierter Handlungen“ (Straub 2007a, S. 39), die anhand bestimmter geeigneter Kriterien als mehr oder weniger erfolgreich interpretiert werden (Straub 2007a, S. 39). Um Aussagen über interkulturelle Kompetenz generell oder den Ausprägungsgrad einer einzelnen Person treffen zu können, kann man sich von Seiten der Ergebnisse nähern, also protokollierte Handlungen in interkulturellen Situationen analysieren und dadurch die Output-Variablen untersuchen, wie interkulturelle Kompetenz wirkt und in welchen Verhaltensresultaten sie sich äußert. Man kann aber auch den umgekehrten Weg gehen und erforschen, welche anderen – womöglich leichter zugänglichen – personalen Dispositionen mit interkultureller Kompetenz zusammenhängen und diese bedingen, die somit als Input- oder Prädiktorvariablen interkultureller Kompetenz dienen können. Während also effektives und angemessenes Handeln in interkulturellen Situationen das „Erfolgsmäß interkultureller Kompetenz“ darstellt, die „abhängigen Variablen“ (Mertesacker 2010, S. 16) bzw. Kriteriums- oder Output-Variablen, gilt es zu klären, welche personalen Voraussetzungen als „unabhängige“ (Mertesacker 2010, S. 16) Bedingungs-, Prädiktor- oder Input-Variablen fungieren.

### 3.5.1 Listen- und Konstituentenmodelle

Seitdem der Gegenstandsbereich interkulturelle Kommunikation (vgl. Kap. 2.3.3) in den fünfziger Jahren des letzten Jahrhunderts aufkam, forschen Wissenschaftler mittels verschiedenster Methoden und Operationalisierungen, z. B. in Form von Interviews, Fragebögen, Tests, Situationsbeobachtung etc. nach überzeugenden Beziehungen zwischen Input- und Output-Variablen interkultureller Kompetenz. Aus dieser regen Forschungstätigkeit entstanden zahlreiche sogenannte Listen- (Bolten 2007a, S. 26), Komponenten- oder Konstituentenmodelle (Straub 2007a, S. 41) interkultureller Kompetenz.

„Nüchtern betrachtet sind solche ›Modelle‹ zunächst einmal einfach nur Aufzählungen oder Listen, die eine variable Anzahl von *Teilmerkmalen* (Elementen, Aspekten, Komponenten oder Konstituenten) enthalten, welche meistens nach bestimmten, wiederum variablen Kriterien, zu verschiedenen Merkmalsgruppen oder *Dimensionen* interkultureller Kompetenz zusammengestellt werden.“ (Straub 2007a, S. 41, Hervorhebungen im Original)

Oftmals entstehen diese Modelle auf der Basis umfangreicher Literatursichtungen und werden in Überblicksartikeln präsentiert (z. B. Mendenhall und Oddou 1985) oder sind das Ergebnis empirischer Untersuchungen (z. B. Mertesacker 2010). Wenngleich sich viele dieser Arbeiten durch wissenschaftliche Sorgfalt und Seriosität auszeichnen, stellt Straub (neben vielen anderen Autoren) auch vielfach Mängel bzgl. Transparenz und kritischer Reflexion der herangezogenen theoretischen Grundlagen und eingesetzten empirischen Methoden fest.

„Ebenso häufig werden die ›modellartigen‹ Ordnungen der versammelten Dimensionen und Teilmerkmale auf der Basis *intuitiver Plausibilitätskriterien* und *alltagsweltlicher Vorannahmen* präsentiert. Nicht selten dient das eine Modell dem anderen als Vorbild, sodass mittlerweile zahlreiche Varianten kursieren, die nur geringfügig voneinander abweichen.“ (Straub 2007a, S. 42, Hervorhebungen im Original)

Trotz dieser vermeintlichen Übereinstimmungen gibt es angesichts der Komplexität und Kontextabhängigkeit interkultureller Kompetenz, die zu den bereits in Kap. 3.3.2 beschriebenen Paradigmenwechseln vom personalistischen zum situationistischen zum aktuellen interaktionistischen Forschungsparadigma führten, nach wie vor keinen allgemein anerkannten, rundum überzeugenden Katalog an personalen Input-Faktoren, der interkulturellen Handlungserfolg verlässlich vorhersagt (Spitzberg und Changnon 2009, S. 9). Die lange Forschungstradition, brachte reichhaltige Ergebnisse hervor, in denen bestimmte Persönlichkeitsvariablen immer wieder als relevante Prädiktoren interkulturellen Handlungserfolgs empirisch bestätigt werden, die Liste aller potenziell bedeutsamen Faktoren ist jedoch kaum mehr zu überblicken. So listen Spitzberg und Changnon in einer Literatursynopse unter den Überkategorien *Motivation, Knowledge, Higher-Order Skills (Ability to Use Certain Behaviors), Macro-Level Skills/Competencies, Attentiveness, Composure, Coordination, Expressiveness* und *Contextual Competencies* auf sieben Seiten knapp 300 personale Variablen auf, die in Verbindung mit interkultureller Kompetenz gebracht werden (Spitzberg und Changnon 2009, S. 36–42), während die gut 50 Begriffe zu *Outcomes* und *Context* auf eine gute Seite passen (Spitzberg und Changnon 2009, S. 42–43).

### 3.5.2 Dreigliedrigkeit des Konstrukts

Immerhin scheint man sich weitgehend einig zu sein, dass sich interkulturelle Kompetenz über drei Strukturdimensionen erstreckt, die meist als 1. *kognitiv*, 2. *emotional*, *affektiv* oder *motivational* und 3. *aktional*, *behavioral*, *konativ*, *operativ* oder *verhaltensbezogen* bezeichnet werden (Mertesacker 2010, S. 16; z. B. Bolten 2007a; Deardorff 2004; Gertsen 1990; Graf und Mertesacker 2010; Höbler 2008; Kim 1988; Spitzberg und Changnon 2009; Ward 2004, S. 187). Demnach besteht interkulturelle Kompetenz aus den drei Kernkomponenten *interkulturelle Sensibilität*, die der emotionalen Dimension zugeordnet ist, *interkulturelles Bewusstsein* auf der kognitiven Dimension und *interkulturelles Geschick* auf der behavioralen Dimension (Chen und Starosta 1999, S. 28). Diese Unterteilung ergibt durchaus Sinn, die einzelnen Teildimensionen sind aber eher ungeeignet, um als Prädiktorvariablen interkultureller Kompetenz zu dienen, da sie genauso schwer erfassbar scheinen wie das übergeordnete Konstrukt selbst.

Zielführender ist da Deardorffs Einteilung in „intercultural knowledge, skills, and attitudes“ (Deardorff 2004, S. 194), die damit die Meinung zahlreicher anderer Autoren wiedergibt. Wissen als kognitive Variable lässt sich abprüfen, über Einstellungen als emotionale Variablen können Probanden reflektieren und befragt werden, Fertigkeiten als behaviorale Variablen können über Verhaltensbeobachtungen erfasst werden. Beim letzten Punkt ergibt sich allerdings die gleiche Kompetenz-Performanz-Problematik wie bei interkultureller Kompetenz selbst (vgl. Kap. 3.4.2.2). Außerdem ist damit noch keine Aussage getroffen, um welche Wissensbestände, Fertigkeiten und Einstellungen es sich konkret handelt.

Der Versuch, einzelne Elemente *eindeutig* und *überschneidungsfrei* diesen drei Strukturdimensionen zuzuordnen, kann mittlerweile als gescheitert betrachtet werden (Mertesacker 2010, S. 225). Weder gibt es empirische Belege für die Unabhängigkeit der drei Dimensionen voneinander (Mertesacker 2010, S. 225), noch stimmen die Zuordnungen verschiedener Autoren überein, noch scheint es logisch nachvollziehbar oder sonderlich zielführend zu sein, komplexe Fähigkeiten als rein kognitiv, emotional oder behavioral zu charakterisieren. So erfordert z. B. die häufig als relevant für interkulturelle Kompetenz angeführte Kommunikationsfähigkeit (z. B. Straub 2007a, S. 43) eine Reflexion der sozialen Interaktion auf kognitiver Ebene, eine emotional geprägte, respektierende Werthaltung gegenüber dem Kommunikationspartner sowie ein Potenzial zur Umsetzung in konkrete kommunikationsförderliche Handlungen. Insbesondere solch hochkomplexe, in sich wieder mehrdimensional angelegte Teilkompetenzen interkultureller Kompetenz sperren sich einer eindeutigen Zuordnung zu den drei Strukturdimensionen.



Das gleiche gilt für relativ stabile Persönlichkeitseigenschaften, die immer wieder als personale Voraussetzungen interkultureller Kompetenz genannt werden und sich wiederum nicht immer eindeutig von Fähigkeiten oder Kompetenzen abgrenzen lassen. Im Folgenden wird zunächst auf Persönlichkeitseigenschaften und Fähigkeiten als Input-Variablen interkultureller Kompetenz eingegangen, daran anknüpfend werden relevante förderliche Einstellungen thematisiert, schließlich wird erörtert, welche Wissensbestände für die Ausprägung interkultureller Kompetenz von Bedeutung sind. Die Dreigliederung des Konstrukts wird insofern beibehalten und am Ende des Kapitels 3.5 im Hinblick auf seine Berechtigung und Nützlichkeit kritisch diskutiert und differenziert.

### 3.5.3 Persönlichkeitseigenschaften und Fähigkeiten

„Persönlichkeitseigenschaften werden im Allgemeinen als überdauernde, konstante Merkmale einer Person angesehen, die im Laufe des Sozialisationsprozesses erworben wurden und zum Teil genetisch bestimmt sind. Sie unterliegen damit nur einem geringen Veränderungspotenzial und sind lediglich im Hinblick auf den Auswahlprozess von Bedeutung (Hannigan, 1990). Demgegenüber sind Fähigkeiten und Fertigkeiten erlernt und können durch Trainingsmaßnahmen verbessert werden.“ (Thomas und Simon 2007, S. 141)

Die Gegenüberstellung zwischen Persönlichkeitseigenschaften einerseits und Fähigkeiten und Fertigkeiten andererseits, die hier vorgenommen wird, ist nur auf den ersten Blick eine eindeutige und klare Trennung der beiden Konzepte. Denn auch wenn genetische Dispositionen nicht durch Lernprozesse geändert werden können, ist Sozialisation doch ein lebenslanger Lernprozess und Menschen können sich ändern, was sie im Laufe ihres Lebens aufgrund gesammelter Erfahrungen auch tun. Persönlichkeitseigenschaften sind somit zwar relativ stabil, aber dennoch zu einem gewissen Teil veränderbar. Auf der anderen Seite gibt es bzgl. der Erlernbarkeit bestimmter Fähigkeiten individuelle Unterschiede, die in unterschiedlichen Persönlichkeiten begründet sind. Nicht jede Person kann jede beliebige Fähigkeit in gleichem Maße erlernen bzw. wenn eine Fähigkeit erlernt wird, obwohl die dafür nötigen Talente in der lernenden Person nur geringfügig ausgeprägt sind, werden sich deren Persönlichkeitseigenschaften entsprechend weiterentwickeln. Darüber hinaus ist bei vielen Konstrukten, die als Teilkomponenten interkultureller Kompetenz genannt werden, eine klare Einteilung in Persönlichkeitseigenschaft oder Fähigkeit äußerst schwierig: Ist Empathie (z. B. Cui und Awa 1992) ein genetisch bedingter und durch Sozialisation erworbener, stabiler Charakterzug oder eine durch Erfahrung, Übung und

Reflexion erlernbare Fähigkeit? Entsprechend der Fuzzy Logic (vgl. Kap. 3.1.3.4) liegt die Antwort auf diese Frage in einem klaren „sowohl als auch“.

Natürlich ist eine Unterscheidung zwischen Persönlichkeitseigenschaften und Fähigkeiten dennoch sinnvoll, was sich auch darin zeigt, dass sich verschiedene Wissenschaftsdisziplinen intensiv und schwerpunktmäßig mit Persönlichkeitsmerkmalen (z. B. Differentielle Psychologie) oder der Aneignung von Fähigkeiten (z. B. Lernpsychologie, Erziehungswissenschaften, Didaktik) beschäftigen. Da sich die beiden Konzepte aber in gewissem Ausmaß gegenseitig bedingen und eine eindeutige Unterscheidung schwierig ist und an dieser Stelle nicht weiter vertieft werden soll, werden Persönlichkeitseigenschaften und komplexe Fähigkeiten, die als Prädiktoren interkultureller Kompetenz fungieren, in dieser Arbeit gemeinsam abgehandelt.

Diese Haltung ist auch dem aktuellen interaktionistischen Paradigma interkultureller Kompetenz (vgl. Kap. 3.3.2) geschuldet, wonach es den „universellen Kommunikator“ (Gardner 1962 zit. n. Thomas und Simon 2007, S. 140), der sich aufgrund seiner außergewöhnlichen Persönlichkeitsstruktur in jeglicher interkulturellen Situation zurechtfindet, nicht gibt (Thomas und Simon 2007, S. 140–141). Interkulturelle Kompetenz ist ein Produkt aus personalen Dispositionen und situativen Faktoren (Thomas und Simon 2007, S. 151; Kealey und Ruben 1983, S. 155), daraus resultierende Anpassungserfahrungen schulen bestimmte Fähigkeiten, die wiederum eine Persönlichkeitsentwicklung befördern. Angesichts dieser Komplexität ist die unübersichtliche Forschungslage nicht verwunderlich.

Da eine erneute Auflistung sämtlicher Persönlichkeitseigenschaften und Fähigkeiten, die jemals als Teilkomponente interkultureller Kompetenz genannt und untersucht wurden (wie z. B. bei Spitzberg und Changnon 2009, S. 36–43, s. o.) für die empirischen Zwecke dieser Arbeit nicht zielführend ist, wird bei der Auswahl relevanter Variablen auf die Arbeit von Hofer zurückgegriffen (Hofer 2003). Hofer führte eine erschöpfende, international angelegte Literatursynopse zum Thema durch und selektierte sieben Persönlichkeitsmerkmale aufgrund folgender Kriterien (Hofer 2003, S. 15ff):

- Die Variablen sind in verschiedenen Studien empirisch bestätigt.
- Die dazu gehörigen Studien sind entsprechend des interaktionistischen Paradigmas theoretisch fundiert und von hoher methodischer Transparenz und Sorgfalt.
- Die Variablen sind nicht notwendigerweise aufgrund der Terminologie, sondern v. a. aufgrund der Definition und Operationalisierung weitgehend deckungsgleich.

- Ausgewählt wurden die am häufigsten identifizierten Variablen bei den drei am intensivsten untersuchten Gruppen von Untersuchungsteilnehmern: Fach- und Führungskräfte aus der Wirtschaft, Studierende und Entwicklungshelfer.

Darüber hinaus validierte Hofer die so identifizierten Persönlichkeitseigenschaften und Fähigkeiten mittels verfügbarer, etablierter Testinstrumente an einer Teilnehmendengruppe des Zusatzstudiums Internationale Handlungskompetenz, also desjenigen Qualifizierungsprogramms, das auch in der vorliegenden Arbeit den Untersuchungskontext darstellt. Die so gewonnene Testbatterie wurde seit 2003 im Zusatzstudium zu Lehrzwecken eingesetzt und mit den dadurch gesammelten Daten für eine studentische Vergleichsstichprobe in Deutschland normiert (Höbner et al. 2008, vgl. Kap. 6.2.3). Es sprechen also nicht nur inhaltlich-theoretische Gründe für Hofers Auswahl, sondern auch methodisch-empirische.

Hofer konnte die sieben Persönlichkeitsmerkmale *Flexibilität*, *Offenheit*, *Selbstvertrauen*, *Ambiguitätstoleranz*, *Soziale Orientierung*, *Empathie* und *Fähigkeit zum Perspektivenwechsel* als bedeutsame Prädiktoren interkultureller Kompetenz identifizieren (Hofer 2003, S. 27–28), die im Folgenden kurz näher erläutert werden.

### 3.5.3.1 Flexibilität

Um auf unerwartetes Partnerverhalten und sich ständig ändernde Situationsbedingungen entsprechend reagieren zu können, bedarf es zum erfolgreichen Handeln in interkulturellen Situationen ausgeprägter Flexibilität, die in zahlreichen Studien als relevante Persönlichkeitseigenschaft für interkulturelle Kompetenz untersucht wurde (z. B. Black 1990; Cui und Awa 1992; Matsumoto et al. 2001; Stahl 1998). Hofer integriert die verschiedenen theoretischen Ausdifferenzierungen bzgl. Flexibilität zu folgender Definition:

„Flexibilität bezeichnet sowohl die Fähigkeit als auch die Bereitschaft, neu gemachte Erfahrungen zu integrieren, aus ihnen zu lernen, sich selbst zu verändern und anzupassen und das eigene Verhalten flexibel in einer der jeweiligen Situation angemessenen Art und Weise modifizieren zu können.“ (Hofer 2003, S. 52)

An dieser Definition ist ein weiteres Mal die geringe Unterscheidbarkeit zwischen Persönlichkeitseigenschaft und Fähigkeit erkennbar: Flexibilität wird als Persönlichkeitsmerkmal betrachtet, gleichwohl als Fähigkeit definiert.

### *3.5.3.2 Offenheit*

Wertschätzung und Würdigung fremdkultureller Interaktionspartner und Respekt vor deren kulturell bedingten Handlungspraktiken, auch wenn diese den eigenen Werten womöglich widersprechen, erfordern ein hohes Maß an Offenheit.

„Offenheit bezeichnet geistige Aufgeschlossenheit für und Interesse an anderen Menschen, neuen Dingen und Erfahrungen, gekoppelt mit der Bereitschaft, sich auf andere Menschen und Gegebenheiten einzulassen in dem Bemühen, dabei vorerst wertfrei zu bleiben.“ (Hofer 2003, S. 56)

Offenheit ist eine der am meisten genannten Persönlichkeitsvariablen, die als relevant für interkulturelle Kompetenz erachtet werden, und wurde häufig äquivalent zu oder in Verbindung mit Vorurteilsfreiheit und Non-Ethnozentrismus untersucht (z. B. Black 1990; Deller 2000; Kealey 1989; Matsumoto et al. 2001; Stahl 1998).

### *3.5.3.3 Selbstvertrauen*

Interkulturelle Situationen sind geprägt von hoher Komplexität und ihr Verlauf ist schwer vorhersehbar, Interaktanten werden mit unerwartetem Verhalten des Gegenübers konfrontiert, was oftmals zum Orientierungsverlust führt (vgl. Kap. 3.3.3). Um in solchen Situationen handlungsfähig zu bleiben und sich zuzutrauen Handlungsalternativen auszutesten, auch wenn ihr Erfolg nicht gewiss ist, muss das Individuum über ein ausreichendes Maß an Selbstvertrauen verfügen.

„Selbstvertrauen meint Selbstwirksamkeit und ist definiert als das Ausmaß an Zuversicht in die eigenen Fähigkeiten, Aufgaben bewältigen zu können.“ (Hofer 2003, S. 59)

Ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartung bzw. Erfolgsoversicht führt dazu, dass ungewohnte und komplexe Situationen eher als Herausforderung, denn als Bedrohung erlebt werden, und mit größerer Anstrengung und Ausdauer angegangen werden (Schwarzer und Jerusalem 2002). Personen mit hoher Erfolgsoversicht sind dementsprechend auch aktiver im Kontaktaufbau und in der Beziehungsgestaltung mit fremden und fremdkulturellen Partnern (Chadwick et al. 1996). Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeit oder Erfolgsoversicht sind immer wieder Gegenstand in Studien zu Prädiktorvariablen interkultureller Kompetenz (z. B. Chadwick et al. 1996; Deller 2000; Kealey 1989; Stahl 1998).

#### 3.5.3.4 Ambiguitätstoleranz

Komplexe Kontextfaktoren, erwartungswidrige Verhaltensweisen und Deutungsunsicherheit, inwieweit das Partnerverhalten personal, situational oder kulturell zu attribuieren ist, führen zu uneindeutigen, unübersichtlichen, inkonsistenten und widersprüchlichen Informationslagen. Diese Ambiguität interkultureller Situationen muss ertragen und darf nicht negativ beurteilt werden, um nicht in lähmende Handlungsstarre oder blinden Aktionismus zu verfallen, und erfordert daher ein Mindestmaß an Ambiguitätstoleranz.

„Ambiguitätstoleranz meint eine positive Einstellung gegenüber ungewissen, mehrdeutigen und komplexen Situationen auf sachlicher, situativer und interpersonaler Ebene, die dazu führt, dass solche Situationen als persönliche Herausforderung angesehen und aktiv aufgesucht werden.“ (Hofer 2003, S. 63)

Viele Autoren halten Ambiguitätstoleranz für eine bedeutende Komponente interkultureller Kompetenz (z. B. Cui und Awa 1992; Deller 2000; Matsumoto et al. 2001; Stahl 1998).

#### 3.5.3.5 Soziale Orientierung

Interkulturelle Situationen sind per definitionem soziale Situationen (vgl. Kap. 3.3), die nur über soziale Handlungen, also Interaktionen mit anderen Menschen effektiv und angemessen bewältigt werden können, wofür eine gewisse soziale Orientierung unerlässlich ist.

„Soziale Orientierung steht für ein Konglomerat an Eigenschaften und Fähigkeiten, die Selbstsicherheit im Umgang mit Anderen, das aktive Initiieren von Kontakten sowie das Aufrechterhalten von bestehenden Beziehungen umfassen.“ (Hofer 2003, S. 67)

Auch hier wird die Komplexität und Mehrdimensionalität dieses Konstrukts deutlich, die eine eindeutige Zuordnung zu einer der Strukturdimensionen kognitiv, emotional und behavioral schwierig machen. Gleichwohl wird die aktive Komponente und Eigeninitiative im Kontaktaufbau betont, wofür wiederum entsprechende Selbstwirksamkeitsüberzeugungen nötig sind. Die Bedeutung von sozialer Orientierung für interkulturelle Kompetenz ist in der Forschungsliteratur, auch unter den Alternativbezeichnungen Extraversion, Kontaktfreudigkeit oder Sozialkompetenz unbestritten (z. B. Black 1990; Cui und Awa 1992; Deller 2000; Kealey 1989; Stahl 1998).

### 3.5.3.6 Empathie

Angemessenes Handeln in interkulturellen Situationen ist nur möglich, wenn die Motive, Wünsche und Gefühle des Interaktionspartners möglichst gut nachvollzogen werden können (vgl. Kap. 3.4.3), was nur mit einem entsprechenden Maß an Empathie gelingt.

„Empathie ist die Fähigkeit, sich in die emotionale Lage anderer Personen versetzen und dadurch ihre Bedürfnisse und Gefühle nachvollziehen zu können.“ (Hofer 2003, S. 71)

Empathie oder Einfühlungsvermögen wurde mehrfach als bedeutsamer Faktor für interkulturelle Kompetenz bestätigt (z. B. Cui und Awa 1992; Kealey 1989; Stahl 1998).

### 3.5.3.7 Perspektivenwechsel

In Kapitel 3.4.3.2 wird Perspektivenwechsel bereits als Teil angemessenen Handelns in interkulturellen Situationen thematisiert. Insofern muss betont werden, dass an dieser Stelle, bei der Beschreibung von Input-Variablen interkultureller Kompetenz, die *Fähigkeit* zum Perspektivenwechsel bzw. Perspektivenübernahmefähigkeit gemeint ist.

„Perspektivenwechsel ist eine kognitive Leistung und bezeichnet die Fähigkeit, eigene Denkmuster zu hinterfragen und andere Perspektiven/Sichtweisen einnehmen bzw. verschiedene Alternativen in Betracht ziehen zu können und dadurch die Beweggründe Anderer verstehen und die Legitimität ihres Verhaltens anerkennen zu können, Situationen adäquat interpretieren zu können und bei Problemen und Entscheidungen bzw. Urteilen verschiedene Lösungsmöglichkeiten und Alternativen abwägen zu können.“ (Hofer 2003, S. 74)

Nach Hofer wird die Bedeutsamkeit von Perspektivenwechsel in der Literatur immer wieder betont, wobei sich dieses Konstrukt nicht so einfach in die Reihe personaler Dispositionen mit den dazu gehörigen empirischen Studien einordnen lässt. Die Abgrenzung zu Empathie, Ethnorelativismus, einem nicht wertenden Attributionsstil, kultureller Wertschätzung und Offenheit ist zwar schwierig, aber letztlich liegt das entscheidende Kriterium in der kognitiven Leistung, dem aktiven Sammeln von Informationen, Hineindenken und verstehen Wollen (Hofer 2003, S. 71). Perspektivenwechsel ist somit eine relativ klar der kognitiven Dimension zuordenbare Teilkomponente, die v. a. auf verfügbaren Wissensbeständen und Selbstreflexion basiert. Perspektivenwechsel konnte wiederholt als Input-Variable interkultureller Kompetenz empirisch nachgewiesen werden (Hatzer 2000; Stahl 1998; Strehlein 2000).

### 3.5.3.8 Persönlichkeitsentwicklung

Da die eben vorgestellten Persönlichkeitseigenschaften von Hofer überzeugend als essenzielle Teilkomponenten interkultureller Kompetenz identifiziert wurden, ist eine Persönlichkeitsentwicklung im Hinblick auf diese Eigenschaften und Fähigkeiten ein inhaltlich vernünftiges Ziel interkultureller Qualifizierung. Allerdings wäre es wohl auch etwas vermessen, sehr stabile, durch genetische Disposition und Sozialisation von frühester Kindheit an entstandene Persönlichkeitsmerkmale durch eine interkulturelle Qualifizierungsmaßnahme von begrenzter Dauer unmittelbar ändern zu wollen. Letztlich kann dies nur als Langzeitwirkung angestrebt werden: Die Teilnehmer werden durch solch eine Maßnahme motiviert, selbst an der Entwicklung ihrer Persönlichkeit zu arbeiten und erhalten für diesen selbstgesteuerten, also wieder informellen Lernprozess Unterstützung und geeignete Methoden zur Umsetzung. Persönlichkeitsentwicklung ist als primäres, unmittelbar nach der Maßnahme festzustellendes Qualifizierungsziel also ungeeignet. Inwieweit dafür die Änderung entsprechender, für interkulturelle Kompetenz relevanter Einstellungen in Frage kommt, wird im nächsten Abschnitt erörtert.

### 3.5.4 Einstellungen

Einstellung (engl. *attitude*) ist ein in der Sozialpsychologie intensiv bearbeitetes Konzept, das „Die gelernte, relativ stabile Tendenz, auf Menschen, Konzepte und Ereignisse wertend zu reagieren“ (Zimbardo und Gerrig 2007, S. 774) bezeichnet, wobei der Begriff allerdings nicht eindeutig verwendet wird (Six 2004, S. 234). Einstellungen sind Haltungen gegenüber Personen, Gruppen, Dingen, Ideen etc. verbunden mit Wertungen und Erwartungen an das jeweilige Einstellungsobjekt (Six 2004, S. 234). Sie haben Orientierungsfunktionen und ermöglichen Heuristiken, wie man sich gegenüber dem Einstellungsgegenstand angemessen verhalten kann (Six 2004, S. 235). Man spricht hierbei auch von „Verhaltensdisposition“ oder „Prädisposition“ (Zimbardo 1995, S. 709), also eine in der Person verortete, latente Einflussgröße auf das Verhalten. Auch Werte sind Einstellungen generalisierter und abstrakter Art, die kontextübergreifend handlungswirksam werden, ebenso wie Vorurteile, die sich durch eine stark negative emotionale Akzentuierung und große Veränderungsresistenz auszeichnen (Petersen und Six 2008c, S. 109; Zimbardo 1995, S. 709).

Ähnlich wie bei Fähigkeiten und Fertigkeiten fällt eine eindeutige Abgrenzung zwischen Einstellungen und Persönlichkeitseigenschaften schwerer, als auf den ersten Blick zu vermuten ist. So werden z. B. Offenheit, Empathie oder Ambiguitätstoleranz als personale Variablen inter-

kultureller Kompetenz im Allgemeinen recht inkonsistent entweder als Persönlichkeitseigenschaft (z. B. Mertesacker 2010, S. 52) oder als Einstellung (z. B. Deardorff 2004, S. 46) bezeichnet und bisweilen als Persönlichkeitseigenschaft angeführt, aber als Einstellung definiert (vgl. Kap. 3.5.3.4). Einstellungen bilden sich aufgrund von Erfahrungen und sind demnach auch durch Erfahrungen veränderbar: „Wenn auch die Einstellungen eines Menschen relativ stabile Attribute sind, so werden sie doch als leichter modifizierbar betrachtet als Persönlichkeitseigenschaften“ (Zimbardo 1995, S. 708). Weiterhin unterscheiden sie sich „vor allem durch ihre emotionale Qualität und ihre Gegenstandsbezogenheit von den noch globaleren Persönlichkeitseigenschaften“ (Six 2004, S. 234).

Diese emotionale Qualität von Einstellungen sehen auch viele Autoren der interkulturellen Forschung und betrachten Einstellungen als emotionale Input-Variablen interkultureller Kompetenz (Deardorff 2004, S. 9). Gleichwohl werden sie in der Sozialpsychologie wiederum als in sich dreigliedriges Konstrukt aufgefasst, bestehend aus den bekannten Strukturdimensionen kognitiv, affektiv und behavioral (Ajzen und Fishbein 1977, S. 889; Bohner et al. 1999, S. 373; Six 2004, S. 235; Thomas 1991, S. 135; Zimbardo und Gerrig 2007, S. 774). Auch dies ist ein weiterer Hinweis darauf, dass die eindeutige, überschneidungsfreie Zuordnung bestimmter Input-Variablen interkultureller Kompetenz zu einer dieser drei Strukturdimensionen nicht gelingen kann.

In interkulturellen Situationen geht es in erster Linie darum, wie die fremdkulturelle Interaktionspartnerin bewertet wird, die interessierenden Einstellungsobjekte umfassen somit die kulturelle Gruppe, der sie in der Situation angehört, das fremdkulturelle Orientierungssystem, die kulturell bedingten fremdartigen Handlungspraktiken, ihr konkretes Verhalten etc.. Dabei hat sich gezeigt, dass es v. a. darauf ankommt, möglichst offene und positive Einstellungen gegenüber Neuem, Fremdem, Ungewohntem und Unerwartetem zu haben (Byram 1997, S. 34; Deardorff 2004, S. 38; Spitzberg und Changnon 2009, S. 32). Mit anderen Worten: Die eigenen Einstellungen sollten möglichst anpassungsfähig und veränderbar sein, damit einstellungswidrige Ereignisse der sozialen Umwelt nicht zu automatisierten Negativbewertungen führen, sondern in wertschätzender Art und Weise integriert und dadurch die eigenen Einstellungen relativiert werden (Byram 1997, S. 34; Deardorff 2004, S. 38). Daraus ergibt sich automatisch, dass das interkulturell kompetente Individuum möglichst aktiv seine Vorurteile reflektiert, relativiert und modifiziert, da sich diese ja gerade durch Veränderungsresistenz auszeichnen (vgl. Kap. 3.3.3.4).



Neben der *Wertschätzung* von Fremdem gehört zu förderlichen Einstellungen in interkulturellen Situationen auch eine *Motivation*, mit fremdkulturellen Partnern zu interagieren und sich auf deren Perspektiven einzulassen. Des Weiteren bedarf es einer gewissen *Gelassenheit*, um nicht in automatisierte Bewertungs- und Reaktionsmuster zu verfallen, sondern abwartend, nüchtern und überlegt handeln zu können. Dieses offene Einlassen auf fremdartige Sicht- und Verhaltensweisen erfordert zudem eine gefestigte positive Einstellung gegenüber der eigenen Kultur, eine stabile kulturelle Identität bzw. ein *interkulturelles Selbstbewusstsein*. Auf diese Punkte wird im Folgenden kurz näher eingegangen, um dann im Hinblick auf interkulturelle Qualifizierung die Möglichkeiten der Einstellungsveränderung aufzuzeigen.

#### 3.5.4.1 Motivation

Auch wenn Motivation ein eigenes Forschungsfeld der Psychologie bildet, kann sie doch an dieser Stelle als Einstellung behandelt werden, da Motivationen wie auch Einstellungen Verhaltensdispositionen darstellen, die einen dynamischen, aktivierenden Einfluss auf die Handlungen des Individuums ausüben (Six 2004, S. 234; Zimbardo 1995, S. 407, 709). Einige Autoren thematisieren Motivation *anstelle* von Einstellungen neben Fähigkeiten und Wissen explizit als dritte Kernkomponente interkultureller Kompetenz (z. B. Graf und Mertesacker 2010, S. 4; Spitzberg und Changnon 2009, S. 7; Wiseman 2004, S. 211). Meist jedoch wird Motivation unter Einstellungen eingereiht und als emotionale Teilkomponente interkultureller Kompetenz verstanden (Deardorff 2004, S. 36).

Wiseman definiert interkulturelle Motivation als „the set of feelings, intentions, needs and drives associated with the anticipation of or actual engagement in intercultural communication“ (Wiseman 2004, S. 211). Demnach müssen motivationale Voraussetzungen vorhanden sein, die bestimmte Verhaltensweisen sowohl vor als auch während interkultureller Situationen aktivieren. Erfolgreiches Handeln in interkulturellen Situationen erfordert die Bereitschaft und den Willen, sich interkulturellen Herausforderungen zu stellen, wie z. B. generell interkulturelle Situationen aufzusuchen, sich im Vorfeld entsprechendes Wissen und Fähigkeiten anzueignen und die eigenen Einstellungen zu hinterfragen (Mertesacker 2010, S. 33; Wiseman 2004, S. 211). In der Situation selbst bedarf es einer Bereitschaft, die Bedürfnisse und Ziele des Interaktionspartners zu erkennen, Stereotypisierungs- und Intergruppen-Prozesse zu kontrollieren (vgl. Kap. 3.3.3.3 u. 3.3.3.6) und die eigenen Ziele, Sicht-, Herangehens- und Verhaltensweisen stetig anzupassen. Die Motivation, sich auf antizipierte reale interkulturelle Situationen vorzubereiten, spielt in dieser Arbeit eine besondere Rolle als Input-Variable für interkulturelle Qualifizierung im Sinne von Teilnahme- oder Lernmotivation.

### 3.5.4.2 Gelassenheit

Gelassenheit (engl.: *composure*) wird nicht allzu häufig, aber doch immer wieder als relevante Input-Variable interkultureller Kompetenz ins Feld geführt (z. B. Kim 2009, S. 57; Spitzberg und Changnon 2009, S. 41). Betrachtet man die identifizierten bedeutsamen Persönlichkeitseigenschaften wie Offenheit (Kap. 3.5.3.2), Selbstwirksamkeit (Kap. 3.5.3.3) und Ambiguitätstoleranz (Kap. 3.5.3.4), ist eine gelassene Einstellung gegenüber erwartungswidrigem Partnerverhalten, ungewohnten Ansichten, fremdartigen Handlungspraktiken und unklaren Informationslagen die logische Konsequenz: Man lässt sich von solchen Ereignissen nicht aus der Ruhe bringen, kann aufkommende Panik kontrollieren, psychologischen Stress aushalten und abbauen, Emotionen und vorschnelle Bewertungen steuern, nüchterne Situationsanalyse und Handlungsplanung betreiben, bleibt relativ entspannt und von sich und den eigenen Kompetenzen überzeugt (Brislin 2000; Hammer et al. 1978; Kim 2009, S. 57; Spitzberg und Changnon 2009, S. 41).

### 3.5.4.3 Wertschätzung

Wertschätzung wurde bereits als wichtiges Element angemessenen Handelns in interkulturellen Situationen thematisiert (Kap. 3.4.3.3), also als Output-Variable. Insofern muss Wertschätzung als Input-Variable dahingehend differenziert werden, dass es sich hierbei um eine generelle wertschätzende Einstellung gegenüber Ungewohntem, Fremdem und Neuem handelt, während sie sich in der interkulturellen Situation auf die konkreten, aktuell handlungswirksamen fremdkulturellen Normen, Werte, Regeln und Verhaltensstandards des Interaktionspartners bezieht (Thomas 2003a, S. 146). Wie auch während der Situationsbewältigung geht es bei Wertschätzung als Input-Variable nicht darum, jegliche andersartigen Perspektiven und Handlungspraktiken prinzipiell gut zu finden, zu akzeptieren oder zu tolerieren, sondern um eine Würdigung fremder Kulturen als gleichwertige, aber eben andersartige Alternativen zur eigenen Kultur. Diese Würdigung zeigt sich darin, dass fremdkulturelle Orientierungssysteme als wertvoll genug erachtet werden, die „Arbeit des Schätzens“ auf sich zu nehmen und diese Orientierungssysteme genauer zu analysieren, abzuwägen, zu differenzieren und sich ihnen gegenüber zu positionieren. Es geht um die Einstellung, Andersartiges *verstehen zu wollen*. Kulturelle Wertschätzung bedeutet Respekt vor fremden Kulturen und die Relativierung der Besonderheit der eigenen Kultur: „Intercultural attitudes are defined as relativizing self (one's values, beliefs and behaviors within a larger perspective) and valuing others' values, beliefs and behaviors“ (Deardorff 2004, S. 38).

#### 3.5.4.4 Interkulturelles Selbstbewusstsein

Es gibt zahlreiche Belege dafür, dass die eben beschriebenen Einstellungen, die nötig sind, um sich auf fremde Kulturen einlassen zu können, sich nur auf der Grundlage einer gefestigten eigenkulturellen Identität entwickeln können (Berry 2004, S. 180; Kim 2009, S. 57; Ward 2004, S. 198). Es bedarf also auch einer stabilen positiven Einstellung gegenüber den eigenen kulturell bedingten Werten, Normen und Handlungspraktiken, was Mertesacker als *interkulturelles Selbstbewusstsein* bezeichnet (Mertesacker 2010, S. 61). Dabei handelt es sich einerseits um ein Bewusstsein über das eigene Selbst und die eigenkulturelle Prägung (Mertesacker 2010, S. 61), andererseits ist damit auch ein „Reputationsbewusstsein“ (Mertesacker 2010, S. 62) gemeint über das Ansehen und die Beurteilung der eigenen Kultur durch das Individuum selbst sowie eigen- und fremdkulturelle Partner.

„Whether phrased in positive terms (security is a prerequisite for tolerance of diversity) or in negative terms (threats to, or anxiety about, one's cultural identity and cultural rights underpins prejudice), there is little doubt that there are intimate links between being accepted by others and accepting others.“ (Berry 2004, S. 180)

Sichere kulturelle Identität und interkulturelles Selbstbewusstsein verhindern irrationale Gefühle der Inferiorität oder Verteidigungshaltung und Aggression gegenüber fremdkulturellen Einflüssen, ermöglichen es dem Individuum, sich selbst und andere positiv zu bewerten und kalkulierbare Risiken im Handeln einzugehen und bilden damit die Grundlage für pragmatisches und adaptives Verhalten (Kim 2009, S. 57).

#### 3.5.4.5 Einstellungsänderung

Deardorff ist sich mit Byram (Byram 1997, S. 73) und anderen Forschern einig über die „fundamentale Rolle“ von Einstellungen für interkulturelle Kompetenz (Deardorff 2004, S. 193):

„What may be most important is [...] to maintain culturally competent attitudes as we continue to attain new knowledge and skills while building new relationships. Awareness, the valuing of all cultures, and a willingness to make changes are underlying attitudes that support everything that can be taught or learned.“ (Okayama et al. 2001, S. 97)

In ihrem Prozessmodell interkultureller Kompetenz (Deardorff 2004, S. 198) sieht Deardorff die oben beschriebenen nötigen interkulturellen Einstellungen als „affektiven Filter“ und optimalen Einstiegspunkt zum Erwerb interkultureller Kompetenz (Deardorff 2004, S. 193). Auf interkulturelle Qualifizierung lässt sich diese Haltung gut übertragen: Personen, die freiwillig

an einem formellen interkulturellen Lernprozess teilnehmen, verfügen über ein Mindestmaß an Interesse und Wertschätzung für fremde Kulturen und entsprechende Motivation, sich damit auseinanderzusetzen. Doch wie verhält es sich mit den beiden anderen thematisierten Einstellungen Gelassenheit und interkulturelles Selbstbewusstsein? Es ist nicht davon auszugehen, dass diese beiden Einstellungen automatisch bei Teilnehmenden interkultureller Qualifizierungsmaßnahmen ausreichend vorhanden sind<sup>9</sup>. Wie auch immer die hier thematisierten erforderlichen Einstellungen zu Beginn einer interkulturellen Qualifizierungsmaßnahme bei den Teilnehmenden ausgeprägt sind, muss das Ziel eines solchen formellen interkulturellen Lernprozesses doch stets die initiale Genese bzw. Weiterentwicklung und Vertiefung dieser Einstellungen sein, um einen höheren Ausprägungsgrad an interkultureller Kompetenz zu erreichen. Interkulturelle Qualifizierung verfolgt also auch stets das Ziel der Einstellungsänderung.

Einstellungen werden am besten durch Kommunikation sowie über die Aufnahme und Neubewertung von Information geändert (Thomas 1991, S. 148):

„Entsprechend der Stärke ihrer Verankerung in stabilen Grundhaltungen lassen sich Einstellungen schwerer oder leichter ändern. Die Einstellungsänderung durch Kommunikation wird am häufigsten praktiziert. Glaubwürdigkeit, Attraktivität und Macht des Kommunikators sind die zentralen Determinanten erfolgreicher Einstellungsänderung. Weiterhin beeinflusst die Art der Informationsdarbietung den Erfolg der Einstellungsänderungsversuche“ (Thomas 1991, S. 161)

Einstellungsänderung über einen kompetenten, sympathischen Kommunikator, der relevante Informationen angemessen darbietet, fügt sich recht gut in die Definition formellen Lernens als institutionalisierter, durch Lehrpersonen angeleiteter Lernprozess (siehe Kap. 2.1.1), greift aber doch etwas zu kurz. Zielgerichtete Anstrengungen zur Änderung von Einstellungen anderer Personen werden auch als *Persuasion* bezeichnet (abgeleitet vom lateinischen Wort für überreden, überzeugen), ein Konzept, das v. a. aus der Werbepsychologie und von politischen Wahl-

---

<sup>9</sup> Bei Studierenden, die im Rahmen ihres Studiengangs verpflichtend an einem interkulturellen Qualifizierungsmodul teilnehmen müssen, ist zudem fraglich, ob auch interkulturelle Motivation und Wertschätzung von vornherein entsprechend gegeben sind. Über den Sinn und die Erfolgsaussichten einer Verpflichtung zur Teilnahme an interkulturellen Qualifizierungsmaßnahmen soll hier nicht weiter debattiert werden.

kampfstrategien bekannt ist (Zimbardo und Gerrig 2007, S. 776): Attraktive oder bekannte Personen präsentieren eingängige Informationen, um die Einstellung der Betrachter so zu ändern, dass diese das beworbene Produkt kaufen oder eine bestimmte Partei wählen. Diese auf kurzfristige Ziele angelegte, manipulierende und ethisch fragwürdige Strategie ist sicher nicht dazu geeignet, Teilnehmende von interkulturellen Qualifizierungsmaßnahmen dauerhaft zu befähigen, eigenverantwortlich und selbstgesteuert effektiv und angemessen in späteren realen, hochkomplexen interkulturellen Situationen zu agieren.

Interkulturelle Qualifizierung muss dazu führen, dass die Teilnehmenden bewusst, aktiv und selbstbestimmt ihre Einstellungen im Sinne interkultureller Kompetenz ändern. Ein solcher Akt der *Selbstpersuasion* (Zimbardo und Gerrig 2007, S. 779) funktioniert nur, wenn die Teilnehmenden über die in der Qualifizierungsmaßnahme stattfindende persuasive Kommunikation und die behandelten Inhalte intensiv nachdenken und kritisch reflektieren (Zimbardo und Gerrig 2007, S. 777). Kritische Reflexion und sorgfältiges Durchdenken der kommunikativen Prozesse und dargebotenen Informationen werden wiederum umso leichter initiiert und intensiver betrieben, je höher die *persönliche Relevanz* dieser Informationen für die Teilnehmenden ist (Eagly und Chaiken 1993, zit. n. Zimbardo und Gerrig 2007, S. 777). Weiterhin führen Einstellungsänderungen umso eher zu einer Umsetzung in Verhalten, je spezifischer und konkreter der *Anwendungskontext* ist, in den Einstellungen und entsprechende Verhaltensweisen eingebettet sind:

„Es besteht nur in Ausnahmefällen eine Konsistenz zwischen Einstellung und Verhalten, und zwar dann, wenn die Einstellung zu sehr spezifischem Verhalten in sehr spezifischen Situationen erfaßt wird oder wenn der Allgemeingrad des Verhaltens dem des Einstellungsmaßes angeglichen wird. Da mit Hilfe von Einstellungsmaßen die Einstellung zu Handlungen, Personen oder Objekten meist nur sehr allgemein erfaßt werden, ist demgegenüber das registrierte Verhalten immer viel konkreter auf spezifische Personen und Objekte in spezifischen Situationen bezogen.“ (Thomas 1991, S. 162)

Schließlich besagt die *Selbstwahrnehmungstheorie* (Bem 1972), dass Menschen Rückschlüsse auf ihre eigenen inneren Zustände wie eben Einstellungen, Überzeugungen, Motive und Gefühle ziehen, indem sie bewusst wahrnehmen und reflektieren, wie sie in bestimmten Situationen handeln (Bem 1972, zit. n. Zimbardo und Gerrig 2007, S. 781). Selbstwahrnehmungsprozesse treten v. a. dann auf, wenn sich Menschen in unvertrauten, unklaren, mehrdeutigen, erwartungswidrig verlaufenden, verwirrenden oder irritierenden Situationen befinden, weil sie

herausfinden wollen, wie neue Einstellungsobjekte oder zu bisherigen Einstellungen widersprüchliche Informationen zu bewerten und zu deuten sind (Fazio 1987, zit. n. Zimbardo und Gerrig 2007, S. 782).

Dies alles spricht dafür, dass die angestrebten Einstellungsänderungen innerhalb interkultureller Qualifizierungsmaßnahmen am besten und erfolgversprechendsten erzielt werden können, wenn die Teilnehmenden intensiv und kritisch über möglichst konkrete, irritierend verlaufende interkulturelle Situationen von hoher persönlicher Relevanz nachdenken, reflektieren, diskutieren und hilfreiche Informationen und Unterstützung zur Deutung dieser Situationen erhalten. Idealerweise sollte dieser Reflexionsprozess anhand realer, selbst erlebter Situationen ablaufen, wobei simulierte oder medial vermittelte Situationen ebenfalls eine vielversprechende Alternative darstellen können. Dies rechtfertigt auch den langjährigen und intensiven Einsatz kritischer Interaktionssituationen (siehe Kap. 3.3.3.1) in interkulturellen Qualifizierungsmaßnahmen. Der Zugang zu den eher emotional geprägten Einstellungen erfolgt also letztlich über kognitive Prozesse: Reflektieren, Nachdenken, Selbstwahrnehmung, Aufnahme und Neubewertung von Informationen und Aufbau von Wissensbeständen. Um welche Wissensbestände es sich dabei konkret handelt, wird im folgenden Abschnitt erörtert.

### 3.5.5 Wissensbestände

Wissensbestände sind mentale Repräsentationen von Informationen, die durch Enkodierung gebildet werden, über längere Zeit gespeichert und bei Bedarf wieder abgerufen werden können. Meist werden dabei Informationen aus der externen Welt repräsentiert, man kann aber auch Wissen über die eigenen inneren Zustände erwerben (Zimbardo und Gerrig 2007, S. 297).

Kognitionspsychologisch werden verschiedene Arten von Wissensbeständen unterschieden: *Explizites Wissen* wird bewusst, *implizites Wissen* wird unbewusst erworben, abgerufen und angewandt (Zimbardo und Gerrig 2007, S. 295). *Deklaratives Wissen* bezieht sich auf Informationen, *dass* es bestimmte Fakten, Phänomene und Ereignisse gibt, *prozedurales Wissen* repräsentiert Informationen, *wie* etwas getan wird, die Art und Weise wie bestimmte Fertigkeiten angeeignet, erhalten und eingesetzt werden (Zimbardo und Gerrig 2007, S. 296). *Episodisches Wissen* enthält kontextabhängige, zeit- und ortsgebundene autobiographische Lebensereignisse, *semantisches Wissen* bezieht sich auf kontextneutrale generische und kategoriale Gedächtnisinhalte wie die Bedeutung von Begriffen, die Funktionsweise von Konzepten, Zusammenhänge zwischen allgemein zugänglichen Dingen und Phänomenen der Welt (Zimbardo und Gerrig 2007, S. 315).

Diese Wissenszustände können zwar relativ stabil sein, sind aber keineswegs starr und für immer festgelegt, sondern eher das Gegenteil ist der Fall: sie sind relativ flexibel und veränderbar, können unter Umständen sehr schnell wechseln und die Übergänge vom einen zum anderen Zustand sind fließend und steuerbar. Implizites Wissen kann bewusst gemacht werden und wandelt sich dadurch zu explizitem Wissen, das wiederum so verinnerlicht werden kann, dass es nicht mehr bewusstseinspflichtig ist. Prozedurales Wissen kann erworben werden, indem man sich eine Liste deklarativ kodierter Ablaufschritte einprägt, ausführt und einübt, umgekehrt kann prozedurales in deklaratives Wissen überführt werden, wenn man beschreibt, wie man eine bestimmte Tätigkeit ausübt. Episodisches Wissen wird zu semantischem, wenn man bei verschiedenen Ereignissen in wechselnden Kontexten immer wieder die gleichen Wissensinhalte enkodiert, und kann wieder episodisch werden, wenn man sich an bestimmte Lebensereignisse erinnert, in denen das betreffende Wissen erworben oder eingesetzt wurde (Zimbardo und Gerrig 2007, S. 297). Man spricht bei dem Übergang von einem Wissenszustand in den anderen von *Wissenszusammenfügung* (engl. *knowledge compilation*) (Anderson 1987, S. 197), ein Prozess, der unreflektiert ablaufen kann oder eben auch bewusst und gezielt gesteuert werden kann, was für formelles Lernen von besonderem Interesse ist. Von den drei Strukturdimensionen interkultureller Kompetenz ist die kognitive diejenige, die am leichtesten zugänglich, am effizientesten zu kontrollieren und mit größtmöglicher Zielgenauigkeit modifizierbar ist. Die kognitive Dimension bietet somit den idealen Ansatzpunkt für interkulturelle Qualifizierung, um auf der Basis von Wissenserwerb und -modifikation längerfristig auch Einstellungsänderung, Fähigkeitserwerb und Persönlichkeitsentwicklung zu erreichen.

In der Forschungsliteratur ist man sich weitgehend einig, dass gewisse Wissensbestände zwar notwendig sind, aber keineswegs ausreichen, um interkulturell kompetent zu sein (Bolten 2011, S. 64; Mecheril 2010, S. 24; Mertesacker 2010, S. 34). Auch die Frage, welche Wissensbestände konkret für interkulturelle Kompetenz bedeutsam sind, wird bei Weitem nicht so kontrovers und ausufernd diskutiert, wie die nach relevanten Einstellungen, Fähigkeiten und Persönlichkeitseigenschaften. Zum Einen wird neben einem gewissen Maß an *Selbsterkenntnis* ein *kulturelles Bewusstsein* für den Einfluss von Kultur auf menschliches Verhalten eingefordert. Zum Anderen gilt *kulturspezifisches Wissen* über verschiedene kulturelle Orientierungssysteme und kulturelle Differenzen als unerlässlich für interkulturelle Kompetenz, ebenso wie ein *interkulturelles Prozesswissen* über die Besonderheiten von Interaktionsverläufen in interkulturellen

Situationen (Bolten 2011, S. 64; Byram 1997, S. 34; Deardorff 2006, S. 247; Imahori und Lannigan 1989, S. 270; Spitzberg und Changnon 2009, S. 33; Thomas 2003b, S. 438; Ward 2004, S. 201; Wiseman 2004, S. 218).

#### *3.5.5.1 Selbsterkenntnis*

Angesichts der entscheidenden Rolle, die Selbstreflexion bei der Einstellungsänderung spielt (siehe Kap. 3.5.4.5), verwundert es nicht, dass ein gesteigertes Bewusstsein für die eigenen Motive, Ziele, Vorlieben, Handlungspraktiken, Stärken, Schwächen etc. als wichtige kognitive Input-Variable für interkulturelle Kompetenz betrachtet wird. Insbesondere ist in diesem „Wissen über sich selbst“ auch ein Bewusstsein für die eigenkulturelle Prägung eingeschlossen und deren Einfluss auf das eigene Verhalten und die soziale Umwelt (Mertesacker 2010, S. 61). Selbsterkenntnis erfordert natürlich eine grundlegende Reflexivität sowie die generelle Bereitschaft zur Selbstbeobachtung und Introspektion (Mertesacker 2010, S. 63), kann allerdings sehr gut in formelle Lernprozesse integriert werden (Hof 2007, S. 52; Höbner 2008, S. 46).

#### *3.5.5.2 Kulturelles Bewusstsein*

Das Bewusstsein für die kulturelle Bedingtheit menschlichen Denkens, Fühlens, Wertens und Handelns gilt als zentrale kognitive Prädiktorvariable interkultureller Kompetenz (Chen und Starosta 1999, S. 28; Deardorff 2006, S. 247; Spitzberg und Changnon 2009, S. 33). Diese „intercultural awareness“ (Chen und Starosta 1999, S. 28) äußert sich letztlich darin, dass der Faktor Kultur als externale Attribuierungskategorie zur Verfügung steht und somit erwartungswidriges Verhalten nicht nur personal oder situational, sondern eben auch kulturell attribuiert werden kann (Mertesacker 2010, S. 34; Wiseman 2004, S. 211). Unter kulturelles Bewusstsein fällt auch ein hinreichendes Verständnis des erweiterten und handlungstheoretischen Kulturbegriffs (siehe Kap. 3.2.2 und 3.2.3) und deren Beziehung zueinander sowie eine angemessene und verständige Verwendung von zweckrational vereinfachten Betrachtungen von Kultur.

#### *3.5.5.3 Kulturspezifisches Wissen*

Ebenfalls unbestritten ist die Bedeutung kulturspezifischen Wissens für interkulturelle Kompetenz (Ward 2004, S. 201). Allerdings gibt es entlang der v. a. in der deutschsprachigen Literatur geführten Debatten, wie welcher Kulturbegriff zu verwenden sei, bisweilen heftige Meinungsverschiedenheiten, wie dieses Wissen über Kulturen generiert und vermittelt werden kann und soll, worauf an anderer Stelle bereits vertieft eingegangen wurde (vgl. Kap. 2.3.2, 3.1.3.3, 3.2.2



und 3.2.3). Angesichts der enormen Bedeutung emotionaler und behavioraler Bedingungsvariablen für die Entwicklung interkultureller Kompetenz und der Komplexität des Konstrukts Kultur ist klar, dass es mit der Aneignung landeskundlichen Wissens oder dem Erlernen von Verhaltensvorschriften in fremdkulturellen Gesellschaften nicht getan sein kann, um interkulturell kompetent zu sein (Bolten 2011, S. 64; Mecheril 2010, S. 24). Wissen über das eigene und fremdkulturelle Orientierungssysteme ist jedoch unerlässlich, um fremdkulturelles Partnerverhalten kulturadäquat interpretieren, kulturbedingte Missverständnisse beheben und die in interkulturellen Situationen unweigerlich aktivierten Stereotypisierungsprozesse (siehe Kap. 3.3.3.3) kontrollieren zu können (Mertesacker 2010, S. 34). „These forms of knowledge increase the intercultural communicator’s understanding of other and self in order to facilitate making accurate predictions and attributions“ (Wiseman 2004, S. 218). Selbstverständlich muss bei der Aneignung und Vermittlung derartiger Wissensbestände dem impliziten, prozeduralen und episodischen Charakter kulturspezifischen Wissens (Henze 2011, S. 89; Straub 2007b, S. 16) Rechnung getragen werden.

#### *3.5.5.4 Interkulturelles Prozesswissen*

Schließlich ist es unerlässlich, über die in interkulturellen Situationen ablaufenden sozialkognitiven Prozesse Bescheid zu wissen, um effektiv und angemessen darin agieren zu können (Deardorff 2004, S. 38–39; Imahori und Lanigan 1989, S. 270; Thomas 2011, S. 119; Spitzberg und Changnon 2009, S. 32–34; Ward 2004, S. 201). Darunter fallen Kenntnisse zur menschlichen Kognition in sozialen Interaktionen, Phänomene wie soziale Kategorisierung, Attribuierung, der fundamentale Attributionsfehler, Vorurteilsbildung, Stereotypisierung und Diskriminierung sowie Intergruppenprozesse (siehe Kap. 3.3.3). Darauf aufbauend kann ein erfolgreiches interkulturelles Situationsmanagement und eine generalisierte Strategie interkulturellen Handelns (vgl. Kap. 3.4.4) eingeübt werden.

Neben Selbsterkenntnis, kulturellem Bewusstsein, kulturspezifischem Wissen und interkulturellem Prozesswissen werden immer wieder auch Fremdsprachenkenntnisse als kognitive Input-Variable interkultureller Kompetenz genannt (z. B. Cui und Awa 1992, S. 314; Deardorff 2004, S. 38–39; Imahori und Lanigan 1989, S. 270; Wiseman 2004, S. 218). Allerdings kamen neuere Studien wiederholt zu dem Ergebnis, dass Fremdsprachenkompetenz weitgehend unabhängig von den anderen Input-Variablen und als separate Kompetenz neben interkultureller Kompetenz zu sehen ist (Hunter et al. 2006; Mertesacker 2010).

#### 3.5.5.5 Wissenserwerb

All die eben als relevant thematisierten Wissensbestände über sich selbst, die Handlungswirksamkeit von Kultur, eigene und fremde Kulturen sowie Prozesse in interkulturellen Situationen sind tendenziell impliziter, prozeduraler und episodischer Art, sind also kaum bewusstseinspflichtig, eher praktischer, prozesshafter, fluider Natur und an spezifische Kontexte gebunden (vgl. Henze 2011, S. 89; Straub 2007b, S. 16). In formellen Lernprozessen kann dieses Wissen aber durch angeleitete und moderierte Reflexion expliziert, deklariert und generalisiert werden (Straub 2007b, S. 16), bewusst und zielgerichtet ergänzt, modifiziert, angereichert und vertieft werden, um dann durch praktische Anwendung, Anbindung an eigene Erfahrungen und konkrete Handlungskontexte wieder internalisiert, verkettet und kontextualisiert zu werden. Über einen kognitiven Zugang können somit Einstellungen entsprechend geändert, Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben und Persönlichkeitseigenschaften entwickelt werden, die die Basis interkultureller Kompetenz bilden. Bevor im Kapitel 4 unter der Überschrift *interkulturelles Lernen* thematisiert wird, wie dies konkret umgesetzt werden kann, werden im Folgenden die eben erörterten Erkenntnisse zu den personalen Voraussetzungen interkultureller Kompetenz integriert, um dadurch ein theoretisches Fundament zu legen als Ausgangspunkt für die weiteren Ausführungen und für das angestrebte Modell interkultureller Qualifizierung.

#### 3.5.6 Dimensionen interkultureller Kompetenz

Die Komplexität des Konstrukts interkulturelle Kompetenz hat Generationen von Wissenschaftlern herausgefordert, sich mit seinen Bedingungen, Prozessen und Wirkungen zu befassen und Teilkomponenten zu identifizieren, was zu der hohen Zahl unübersichtlicher und nur bedingt brauchbarer Listenmodelle geführt hat (vgl. Kap. 3.5.1). Die klare, eindeutige und überschneidungsfreie Zuordnung verschiedener Variablen zu den drei Strukturdimensionen kognitiv, emotional und behavioral hat sich dabei als Illusion erwiesen. Gleichwohl verlangt eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit interkultureller Kompetenz eine ordnende Struktur, die zumindest eine schwerpunktmäßige Verortung einzelner Elemente erlaubt und deren Beziehungen untereinander abbildet. Derartige ordnende Strukturen finden sich in Modellen interkultureller Kompetenz wieder, die letztlich zwar die Realität vereinfacht wiedergeben, aber dadurch Anknüpfungspunkte für weitere theoretische Reflexionen und empirische Untersuchungen liefern. Die Dreigliedrigkeit interkultureller Kompetenz hat sich dabei in Modellierungen immer wieder als nützlich herausgestellt.

Zu dieser Erkenntnis gelangt auch Mertesacker in ihrer Dissertation (Mertesacker 2010). Mittels einer theoretisch fundierten und methodisch ebenso anspruchsvollen empirischen Untersuchung versucht sie, die relevanten „Dimensionen interkultureller Kompetenz“ (Mertesacker 2010, S. 16) zu identifizieren. Auf der Grundlage einer Sichtung der international verfügbaren Literatur zum Thema erhob Mertesacker an einer Stichprobe von knapp 200 Probanden Testdaten zu verschiedenen relevanten Persönlichkeitseigenschaften und Kompetenzen und verglich diese mit Selbst- und Fremdbeurteilungen zu Effektivität und Angemessenheit in simulierten interkulturellen Situationen.

Sie kommt zu dem Ergebnis, dass interkulturelle Kompetenz zwar ein mehrdimensionales Konstrukt aus kognitiven, emotionalen und behavioralen Bestandteilen ist, aber keine eindeutige, überschneidungsfreie Zuordnung einzelner Dimensionen zu den drei Strukturdimensionen möglich ist (Mertesacker 2010, S. 225). Die ursprünglich sieben Ausgangsvariablen *interkulturelle Sensibilität*, *Offenheit*, *Flexibilität*, *Perspektivenwechsel*, *interkulturelle Kommunikationskompetenz*, *interkulturelles Selbstbewusstsein* und *Selbstsicherheit* verdichtet sie mittels faktoranalytischer Verfahren erneut auf drei Dimensionen (Mertesacker 2010, S. 226).

Dabei zeigt sich, dass Offenheit und Flexibilität dasselbe Konstrukt abbilden, das Mertesacker umschreibt als „*Interesse daran und eine Flexibilität dazu, in neuen Situationen eigene Meinungen und Verhaltensweisen in einer Reaktion auf die Umwelt zu ändern.*“ (Mertesacker 2010, S. 226). Weiterhin weisen interkulturelle Sensibilität und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel eine starke inhaltliche und konzeptionelle Nähe auf, weshalb sie als „*Verstehen anderer Menschen in ihren Gedanken, Gefühlen und in ihrem Handeln*“ (Mertesacker 2010, S. 226) zusammengefasst werden können. Schließlich finden sich die verbliebenen Dimensionen Kommunikationskompetenz, Selbstsicherheit und interkulturelles Selbstbewusstsein auf einem dritten Faktor, der als „*auf die eigene Person bezogene kommunikative Fähigkeiten und ein Wissen über sich selbst und das eigene Auftreten*“ (Mertesacker 2010, S. 227) charakterisiert werden kann.

Jede der von Mertesacker identifizierten Dimensionen interkultureller Kompetenz enthält kognitive, emotionale und behaviorale Elemente und sie sieht ihre Ergebnisse als Bestätigung der drei Dimensionen der Anpassung von Auslandsdelegierten, die Mendenhall und Oddou als Ergebnis einer umfassenden Literaturstudie ein Vierteljahrhundert zuvor herausdestillierten (Mendenhall und Oddou 1985; Mertesacker 2010, S. 227–228). Allerdings findet sich hier Selbstbewusstsein in derselben Dimension wie Offenheit und Flexibilität (und nicht im Verbund mit Kommunikationskompetenz wie bei Mertesacker), weshalb die Autoren vermutlich diese

Dimension – etwas verwirrend – als *Self-Oriented Dimension* bezeichnen (Mendenhall und Oddou 1985, S. 40), weil ein flexibles Einlassen und Reagieren auf situative Erfordernisse das Selbstbewusstsein erhöhe. Während die Bezeichnung *Others-Oriented Dimension* für den Willen und die Fähigkeit zur effektiven Kommunikation und Beziehungsgestaltung (Mendenhall und Oddou 1985, S. 41) nachvollziehbar ist, erschließt sich die Benennung der dritten Dimension als *Perceptual Dimension*, (Mendenhall und Oddou 1985, S. 42) nicht ganz. Denn diese Dimension beinhaltet eher kognitive als perzeptive Leistungen wie Verständnis für erwartungswidriges Verhalten, adäquate Attributionen und Informationssuche (Mertesacker 2010, S. 228).

Abgesehen von der nicht ganz nachvollziehbaren Terminologie werden Mertesackers mit Mendenhalls und Oddous integrierte Dimensionen auch indirekt von Deardorff bestätigt. In dem von ihr herausgegebenen Sage Handbook of Intercultural Competence (Deardorff 2009c) resümiert sie in einem zusammenfassenden Artikel die Variablen, die in den Beiträgen des Bandes immer wieder als besonders bedeutsam für interkulturelle Kompetenz thematisiert werden und kommt zu dem Schluss, dass es sich dabei um *Empathie*, *Perspektivenwechsel* und *Anpassungsfähigkeit* handelt (Deardorff 2009b, S. 265). Es scheint, als ob sich jeder Wissenschaftler, der sich mit der Dimensionalität interkultureller Kompetenz auseinandersetzt, jedes Mal aufs Neue für sich seine drei Dimensionen mit den entsprechenden Begrifflichkeiten erarbeiten und mit bisherigen Vorschlägen vergleichen muss. Für die vorliegende Arbeit wurden aus den bislang vorgestellten Erkenntnissen die folgenden drei Dimensionen abgeleitet:

1. Die schwerpunktmäßig emotional und motivational geprägte und v. a. auf Einstellungen basierende *Bereitschaft, sich auf Fremdes einzulassen*, die eine stabile eigenkulturelle Identität erfordert.
2. Das schwerpunktmäßig kognitiv geprägte *Verstehen von Fremdem* auf der Basis von Reflexion, Selbsterkenntnis und Wissensaneignung.
3. Das schwerpunktmäßig behavioral geprägte *Umgehen mit Fremdem* bzw. Interagieren mit fremdkulturellen Partnern, wofür eine in ausreichendem Maße ausgeprägte Selbstsicherheit nötig ist.

Diese Dimensionen sind mit den dazu gehörigen Einzelementen und Referenzen zu anderen Quellen in Tabelle 3.1 zusammengefasst.

Dimension:	Einlassen auf Fremdkultur	Verstehen von Fremdkultur	Umgehen mit Fremdkultur
<b>Relevante Persönlichkeitseigenschaften, Fähigkeiten und Einstellungen</b>	Offenheit, Flexibilität, Gelassenheit, Wertschätzung, Ambiguitätstoleranz	Perspektivenwechsel, Sensibilität, Empathie, kult. Bewusstsein	Sozialkompetenz, Kommunikations- / Anpassungsfähigkeit
<b>Grundvoraussetzungen</b>	Motivation, stabile kulturelle Identität	Selbsterkenntnis, Wissen, Reflexion	Selbstsicherheit
<b>Bezüge zur Literatur:</b>			
z. B. Bolten 2007a; Gertsen 1990; Kim 1988; Spitzberg 2009; Straub 2007a; Ward 2004	emotional/ affektiv/ motivational	kognitiv	behavioral/ aktional/ konativ/ verhaltensbezogen/ operational
Byram 1997; Deardorff 2004; Spitzberg 2009	Attitudes/ Motivation	Knowledge	Skills
Chen & Starosta 1999	Sensitivity	Awareness	Adroitness
Mendenhall & Oddou 1985; Mertesacker 2010	Self-Oriented	Perceptual	Others-Oriented

Tabelle 3.1: Dimensionen interkultureller Kompetenz

Diese tabellarische Übersicht bildet die Ausgangsbasis für die weiteren Ausführungen zu interkulturellem Lernen und das zu ermittelnde Modell interkultureller Qualifizierung. Zu bedenken ist hierbei, dass die Output-Variablen eines interkulturellen Lernprozesses nicht gleichzusetzen sind mit den Output-Variablen interkultureller Kompetenz, effektives und angemessenes Handeln in interkulturellen Situationen. Das übergeordnete Ziel interkultureller Qualifizierung besteht in der *Befähigung* zum effektiven und angemessenen Handeln in interkulturellen Situationen (siehe Kap. 2.2.2). Jegliche Förderung, Vertiefung und Weiterentwicklung der für interkulturelle Kompetenz relevanten Persönlichkeitseigenschaften, Fähigkeiten, Einstellungen und Wissensbestände ist demnach ein geeigneter Lerneffekt. Die hier diskutierten Input-Variablen interkultureller Kompetenz bieten sich also als Output-Variablen interkultureller Qualifizierung an. Zum Erreichen derartiger Ziele, kann im Rahmen eines geleiteten, bewussten, zielgerichteten, also formellen Lernprozesses am besten bei den kognitiven Grundvoraussetzungen, also Reflexion, Selbsterkenntnis und Wissen angesetzt werden, weil diese am leichtesten zugänglich sind, um dadurch auch Lernerfolge auf emotionaler und behavioraler Ebene, also Einstellungsänderung, Fähigkeitsaneignung und Persönlichkeitsentwicklung zu bewirken. Wie

dies konkret umgesetzt werden kann und welche Bedingungen, Prozesse und Wirkungen beim interkulturellen Lernen bedeutsam sind, wird im Folgenden diskutiert.

## **4 Interkulturelles Lernen**

Aus psychologischer Sicht wird Lernen allgemein folgendermaßen definiert: „Lernen: Ein erfahrungsbasierter Prozess, der in einer relativ überdauernden Veränderung des Verhaltens oder des Verhaltenspotenzials resultiert.“ (Zimbardo und Gerrig 2007, S. 243) Bezogen auf diesen Lernbegriff definiert Weidemann (Weidemann 2007) interkulturelles Lernen als „psychische Veränderung aufgrund von Erfahrungen kultureller Differenz“, und zwar „Veränderungen, die sich auf eine veränderte Wahrnehmung von und einen veränderten Umgang mit kultureller Differenz beziehen.“ (Weidemann 2007, S. 495) Daran anschließend, doch etwas bündiger formuliert, gelangt man zu folgender Definition: „Interkulturelles Lernen ist demnach eine stabile Veränderung des Verhaltens oder Verhaltenspotenzials in der Bewältigung kultureller Überschneidungssituationen aufgrund von Erfahrungen kultureller Differenz.“ (Höbler 2008, S. 37)

Dass interkulturelles Lernen seinen Ausgangspunkt in erfahrener kultureller Differenz nimmt, passt zu dem in dieser Arbeit vertretenen Verständnis der interkulturellen Situation, die sich durch kulturelle Differenz auszeichnet (siehe Kap. 3.3). Welcher Art diese Erfahrungen sein können, wurde durch die Beschreibung der in der interkulturellen Situation potenziell ablaufenden Prozesse (siehe Kap. 3.3.3) bereits geklärt. Veränderung von Verhaltenspotenzial verweist auf das bereits mehrfach thematisierte Ziel der Befähigung bzw. Empowerment (siehe Kap. 2.1.2.3). Aus welchen Elementen dieses Verhaltenspotenzial besteht, wurde durch die im vorangegangenen Kapitel erfolgte ausführliche Erörterung von relevanten Persönlichkeitseigenschaften, Fähigkeiten, Einstellungen und Wissensbeständen (siehe Kap. 3.5) hinreichend beschrieben. Verhalten, das zur Bewältigung kultureller Überschneidungssituationen ausgeübt wird, entspricht effektivem und angemessenem Handeln in interkulturellen Situationen. Effektivität und Angemessenheit, die Grundkriterien interkulturell kompetenten Handelns wurden ebenfalls bereits intensiv diskutiert (vgl. Kap. 3.4). *Wie* die Veränderung des Verhaltens und Verhaltenspotenzials, also der Entwicklungsprozess interkultureller Kompetenz abläuft, wurde hingegen noch nicht behandelt und ist Thema dieses Kapitels.

Die oben angeführte Definition interkulturellen Lernens gibt keine Richtung vor, in der das Lernen erfolgen kann bzw. soll. Theoretisch müssten also auch Änderungsprozesse als interkulturelles Lernen bezeichnet werden, die, ausgelöst durch womöglich negative oder traumati-

sierende Erfahrungen kultureller Differenz, zu ineffektiverem und unangemessenerem Verhalten führen, also dem genauen Gegenteil interkultureller Kompetenz, weshalb diese „richtungslose“, neutrale Sichtweise interkulturellen Lernens auch in der Literatur vielfach abgelehnt wird (Straub 2010, S. 40). Die noch offene Frage, wie die thematisierten Veränderungsprozesse ausgelöst und gesteuert werden und in welcher Richtung sie verlaufen können, ist eine genuin lerntheoretische Frage, die bei der Betrachtung interkultureller Kompetenz und Qualifizierung häufig unzureichend geklärt wird, wie Straub (Straub 2010) kritisiert:

„So bleibt selbst dort, wo ausdrücklich von ‚interkulturellem Lernen‘ die Rede ist, völlig im Dunkeln, worin denn eigentlich die lerntheoretischen Grundlagen für die häufig geforderte Erklärung der Genese interkultureller Kompetenz bestehen (und wie die *darauf basierenden* Versuche ihrer Förderung durch didaktische Interventionen und Instruktionen z. B. in interkulturellen Trainings begründet werden könnten).“ (Straub 2010, S. 34, Hervorhebung im Original)

Im Folgenden gilt es also, die lerntheoretischen Grundlagen dieser Arbeit zu klären. Dies geschieht unter Rückgriff auf Erkenntnisse der psychologisch-pädagogischen Lehr-Lernforschung, speziell solche Konzepte, die für die interkulturelle Thematik besonders geeignet sind und sich dafür bewährt haben. Dabei erweist sich die Einteilung in implizite, informelle und formelle Lernprozesse (Kaiser 2007), wie sie z. T. bereits bei der Bestimmung des Qualifizierungsbegriffs zum Einsatz kam (siehe Kap. 2.1.1), als äußerst nützlich.

#### **4.1 Implizites interkulturelles Lernen**

Die „wirre“ (Kaiser 2007, S. 81) Diskussion, inwieweit informelles Lernen trotz fehlender institutioneller Einbindung und Instruktion auch bewusst und intentional ablaufen kann (vgl. Kap. 2.1.1), veranlasste Kaiser, eine weitere Unterscheidung zwischen implizitem und explizitem Lernen vorzunehmen: Analog der Unterscheidung zwischen implizitem und explizitem Wissen (siehe Kap. 3.5.5) läuft implizites Lernen im Gegensatz zu explizitem ohne Reflexionsphasen weitgehend unbewusst ab, im Rahmen von Sozialisation oder lebensweltlich gebundenen Lernprozessen, durch Gewohnheit, latente Anpassung oder die unreflektierte Übernahme von Einstellungen, Verhaltensweisen und Wissen (Kaiser 2007, S. 84–85).

#### 4.1.1 Akkulturation und Kulturschock

Auf den interkulturellen Kontext übertragen, finden sich solch impliziten Lernprozesse vor allem in Lebenssituationen, in denen Individuen stetig und in hohem Maße mit kultureller Differenz konfrontiert sind. Straub bezeichnet derartige Umstände, die zu geballten Erfahrungen kultureller Differenz führen, wie z. B. Auslandsaufenthalte, Migration, gemischtkulturelle Familien oder Beziehungen etc., als *interkulturelle Koexistenz* (Straub 2010, S. 77). Eine konsequente Dominanzstrategie (siehe Kap. 3.4.4.3), also das Beharren auf eigenkulturellen Sicht- und Herangehensweisen ist angesichts der ständigen Konfrontation mit fremdkulturellen sozialen Praktiken kaum aufrecht zu erhalten. Auch wenn keine Lernintention vorhanden ist, müssen und werden sich in interkultureller Koexistenz lebende Personen irgendwie mit der Fremdkultur arrangieren, sich anpassen und ihr Verhalten in interkulturellen Situationen aufgrund wiederholter Erfahrungen kultureller Differenz entsprechend ändern. Diese weitgehend unbewussten, impliziten Lern- und Veränderungsprozesse als Reaktion auf länger währenden Kontakt mit einer fremden Kultur, „die u. a. die (partielle) Aneignung der ›fremden‹ Kultur sowie die Neubestimmung des Verhältnisses zur ›eigenen‹ Kultur beinhalten“ (Weidemann 2007, S. 488), werden als *Akkulturation* oder *kulturelle Anpassung* (engl. *adjustment*) bezeichnet (Weidemann 2007, S. 488). Akkulturation ist grundsätzlich ergebnisoffen, „Akkulturationsergebnisse können daher sowohl in der Übernahme als auch in der Ablehnung fremdkultureller Elemente bestehen“ (Weidemann 2007, S. 491). Dies verträgt sich gut mit der obigen Definition von interkulturellem Lernen, die auch keine Richtung vorgibt. Implizites interkulturelles Lernen ist demnach ungerichtet und kann sich im negativen Fall auch in geringerer Effektivität und Angemessenheit im Umgang mit fremdkulturellen Partnern äußern, möglicherweise in Form von Rückzugs- und Vermeidungsstrategien, Separation oder erhöhtem Ethnozentrismus, schlimmstenfalls bis hin zu Diskriminierung, Rassismus und Fremdenhass.

Da die Auslandsentsendung das ursprüngliche Einsatzgebiet von Forschungsbemühungen im Bereich interkultureller Kommunikation darstellt (vgl. Kap. 2.3.3), gibt es eine lange Tradition der intensiven Beschäftigung mit Akkulturation und kultureller Anpassung und entsprechend reichhaltige Literaturbestände (Weidemann 2007, S. 489). Auch wenn negative interkulturelle Lernergebnisse in der Literatur selten in derart drastischer Ausprägung wie Rassismus oder Fremdenhass thematisiert werden, verweisen verschiedene „klassische“ Kulturschockmodelle (z. B. Grove und Torbiörn 1985; Oberg 1960) dennoch auf einen zumindest phasenweise problematischen Verlauf kultureller Anpassung. Allerdings wird der Begriff Kulturschock aufgrund der negativen Konnotation mittlerweile verstärkt kritisiert und abgelehnt (Weidemann 2007, S.



489), was erneut auf die weit verbreitete Tendenz hinweist, interkulturelles Lernen auf erwünschte, positive Ergebnisse zu beschränken.

#### 4.1.2 Lerntheoretische Grundlagen

Neben der Kritik der normativen Auslegung des Lernbegriffs müssen sich viele Arbeiten zu Akkulturationsprozessen vorwerfen lassen, lerntheoretische Grundlagen eklatant zu vernachlässigen (Straub 2010, S. 34, s. o.). Die wenigen Studien und Abhandlungen, die lerntheoretisch fundiert sind, beziehen sich auf ein eher *sozialbehavioristisches Lernparadigma*.

##### 4.1.2.1 Sozialbehavioristisches Lernparadigma

Das sozialbehavioristische Lernparadigma erklärt Verhaltensänderungen in fremdkultureller Umgebung in erster Linie durch die Bildung von Assoziationen zwischen gezeigtem Verhalten und belohnender oder bestrafender Reaktion der Umwelt. Verhält sich eine Person entsprechend ihres eigenkulturellen Orientierungssystems fremdkulturellen Partnern gegenüber unangemessen, bestrafen sie diese durch Missbilligung, Ablehnung, Aggression etc.. Um eine solch negative Erfahrung nicht ein weiteres Mal erleben zu müssen, passt die Person unbewusst ihr Verhalten bei nächster Gelegenheit entsprechend an, was wiederum mit positiven Reaktionen der Interaktionspartner belohnt und verstärkt wird usw.. Diese relativ mechanistische Auffassung interkulturellen Lernens orientiert sich bisweilen erstaunlich offen am Behaviorismus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts (Kammhuber 2000, S. 26), der innerpsychische, kognitive Verarbeitungsprozesse gezielt ausspart und v. a. im Tierexperiment methodisch umgesetzt wurde (vgl. Skinner 1974). So vergleicht Guthrie das Leben in einer fremdkulturellen Gesellschaft mit einem „massive social psychological experiment“ (Guthrie 1975, S. 104) und führt weiter aus:

„It is as if some mischievous person switched the experimental animals from one study to another about the time that the experimenter had gotten his animals at stable rates of responding. [...] The subject experiences these changes not as a loss of cues, as in sensory deprivation studies, but as a confusion of cues, a massive input of misinformation.“ (Guthrie 1975 2010, S. 106–107)

Es ist kaum verwunderlich, dass ein derart reduktionistisches Verständnis interkulturellen Lernens, bisweilen noch etwas angereichert mit Theorien des Modell- oder Imitationslernens (Kammhuber 2000, S. 25, vgl. Bandura 1979), angesichts der Komplexität und Mehrdimensionalität von Kultur und Interkulturalität, Kritiker auf den Plan ruft (vgl. Kammhuber 2000). Nichtsdestotrotz passt das Bild von Kultur „als gewaltige Skinner-Box“ (Kammhuber 2000, S.

26), in der sich unwissende Probanden zurechtfinden und an deren verwirrendem „Verstärkungsplan“ (Kammhuber 2000, S. 26) sie sich irgendwie anpassen müssen, sehr gut zu der theoretisch begründeten Unbewusstheit und Ungerichtetheit impliziten interkulturellen Lernens. Dem gegenüber steht die bewusste Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand beim expliziten Lernen.

## **4.2 Informelles interkulturelles Lernen**

Während die Attribute implizit und explizit die *Art* des Lernens beschreiben (unbewusst oder bewusst), bezieht sich die Unterscheidung formell/informell auf den *Kontext* (institutionell organisiert oder nicht). In funktional differenzierten Gesellschaften findet explizites Lernen primär in Institutionen der Schul-, Hochschul- und Berufsbildung, also eingebettet in formelle Lernprozesse statt (Luhmann und Schorr 1988, S. 24 ff) – aber nicht ausschließlich<sup>10</sup>. Es kann natürlich auch eigenverantwortlich und selbstorganisiert bewusst gelernt werden. Genau diese Art des Lernens meint Kaiser, wenn sie von informellem Lernen spricht, das nach ihrer Definition zwar nicht institutionell organisiert, aber in Abgrenzung zu implizitem Lernen eben explizit vonstattengeht (Kaiser 2007, S. 88).

Mit dieser Präzisierung bringt sie nicht nur Ordnung in die unübersichtliche, bisweilen widersprüchliche Verwendung des Begriffs informelles Lernen in allen möglichen erziehungswissenschaftlichen Diskursen (Kaiser 2007, S. 81), sondern bietet auch einen theoretisch gesicherten Ausweg für das Dilemma vieler interkultureller Forscher, die interkulturelles Lernen aus naheliegenden Gründen als positiven, gerichteten Prozess hin zu höherer interkultureller Kompetenz verstanden wissen wollen. Denn informelles interkulturelles Lernen als selbstorganisiertes explizites Lernen ist intentional sowie mit einem hohen Grad an Reflexivität, Bewusstheit und metakognitiven Prozessen, möglicherweise auch der Formulierung von Lernzielen und Lernerfolgskontrollen verbunden (Kaiser 2007, S. 84–85). Abgesehen vielleicht von pathologischen

---

<sup>10</sup> Natürlich ist es auch möglich, dass während formeller Lernprozesse, die bestimmte Lernziele verfolgen, eine bewusste Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand erfordern und unter Anleitung ablaufen (siehe Kap. 2.1.1), quasi nebenbei implizit gelernt wird. Doch dies ist dann ein unbeabsichtigtes, womöglich sogar kontraproduktives Nebenereignis, das im Rahmen des formellen Lernprozesses unbedingt reflektiert werden sollte. Auch ein dem formellen Lernziel widersprechendes, implizit erworbenes Lernergebnis kann so relativiert und produktiv, im Sinne des formellen Lernziels genutzt werden.

Fällen, die hier nicht weiter thematisiert werden sollen, strebt jemand, der eine solche Lernanstrengung gezielt unternimmt, durch den informellen Lernprozess eine Erhöhung seiner Kompetenz an. Die vielfach gewünschten positiven Auswirkungen interkulturellen Lernens in Form eines Zuwachses interkultureller Kompetenz sind mit Hilfe dieser Definition informellen interkulturellen Lernens also auch theoretisch begründet. Kaisers Definition informellen Lernens wird deshalb in dieser Arbeit für den interkulturellen Lerngegenstand übernommen und ist auch kompatibel mit Straubs Definition informellen, interkulturellen Lernens:

„*Informell* oder *empraktisch* können Menschen lernen, wenn sie in ihrer alltagsweltlichen Praxis, ob sie wollen oder nicht, Erfahrungen kultureller Differenz machen und dabei Formen des Umgangs mit Anderen, Fremden zumal, ausbilden und einüben, die ausgewiesenen Komponenten und Kriterien interkultureller Kompetenz entsprechen. Dieses Lernen erfolgt außerhalb von eigens eingerichteten, institutionellen Lehr-Lern-Kontexten. Es stellt sich im Vollzug der Praxis selbst ein, manchmal eher *en passant*, zufällig, inzidentuell, implizit, bisweilen geht es nicht ganz ohne die Aufmerksamkeit des Lernenden.“ (Straub 2010, S. 39, Hervorhebungen im Original) <sup>11</sup>

Hier wird deutlich, wie wertvoll Kaisers präzisierte Definition informellen Lernens ist, da das zufällige, implizite interkulturelle Lernen ausgegliedert wird (siehe vorheriges Kapitel) und nur noch das explizite, informelle Lernen, das in jedem Fall die Aufmerksamkeit des Lernenden erfordert, betrachtet werden kann.

Auch informelles interkulturelles Lernen nach diesem Verständnis findet wie implizites interkulturelles Lernen häufig im Rahmen interkultureller Koexistenz, also während Auslandsaufenthalt, im Kontext von Migration oder gemischtkulturellen Beziehungen statt und ist Teil

---

<sup>11</sup> An dieser Stelle lässt Straub ein wenig die Präzision vermissen, die man sonst von ihm gewohnt ist: Einerseits benennt er mit „Komponenten und Kriterien interkultureller Kompetenz“ ein eindeutig gerichtetes Lernergebnis, eine Position, die er zu Recht an anderer Stelle wiederholt als problematisch kritisiert, da sie, ähnlich wie bei der Debatte, wie effektiv interkulturelle Kompetenz sein darf (siehe Kap. 3.4.2.1), normativ oder valorativ und nicht theoretisch begründet ist (z. B. Straub 2010, S. 40, s. a. Weidemann 2007, S. 496). Andererseits bleibt er sehr vage, inwieweit zum Erreichen dieses Ziels eine bewusste Auseinandersetzung des Lernenden mit dem Lerngegenstand nötig ist.

von Akkulturationsprozessen. Man darf vermuten, dass zahlreiche Studien und Diskurse kulturelle Anpassung und Akkulturation als informellen interkulturellen Lernprozess im hier dargestellten Sinne verstehen, ohne dies jedoch in Abgrenzung zu implizitem interkulturellen Lernen hinreichend zu verdeutlichen. Viele Entwicklungsmodelle interkultureller Kompetenz, die einen meist linearen Veränderungsprozess von niederen Stufen geringer Kompetenz zu höheren Stufen ausgeprägter Kompetenz nachzeichnen, lassen sich mit der hier proklamierten Auffassung von informellem interkulturellem Lernen jedenfalls theoretisch klarer verorten. Bevor die lerntheoretischen Grundlagen informellen interkulturellen Lernens diskutiert werden, wird im Folgenden auf diese Entwicklungsmodelle eingegangen, da sie nützliche Anhaltspunkte für die Gestaltung formeller interkultureller Lernprozesse liefern.

#### 4.2.1 Entwicklungsmodelle interkultureller Kompetenz

Entwicklungsmodelle interkultureller Kompetenz beschreiben voneinander abgrenzbare, zeitlich aufeinander folgende Phasen interkulturellen Lernens bzw. meist auch nur die Ergebnisse dieser Lernphasen in Form von Kompetenzstufen, die der Lernende in aufsteigender Reihenfolge durchläuft (Spitzberg und Changnon 2009, S. 21; Straub 2010, S. 44; Weidemann 2007, S. 494). Zwei bekannte und intensiv rezipierte Entwicklungsmodelle werden im Folgenden vorgestellt, da sie für die vorliegende Arbeit von besonderem Nutzen sind.

##### 4.2.1.1 *Developmental Model of Intercultural Sensitivity*

Bennetts *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (z. B. Bennett und Bennett 2004, S. 153), das bei Forschern wie Trainingspraktikern große Popularität genießt (Weidemann 2007, S. 494), unterscheidet z. B. sechs Kompetenzstufen, die sich zu jeweils dreien auf ein ethnozentrisches und ein ethnorelatives Stadium verteilen. Auf den ethnozentrischen Kompetenzstufen bildet das eigenkulturelle Orientierungssystem den einzig gültigen und akzeptierten Referenzrahmen, wodurch kulturelle Andersartigkeit zunächst geleugnet (Stufe 1: *denial*), dann aktiv abgelehnt (Stufe 2: *defense*) und schließlich in ihrer Bedeutung heruntergespielt wird (Stufe 3: *minimization*). Nach dem Übergang in das ethnorelative Stadium setzt das Individuum die eigene Kultur auf gleicher Ebene in Bezug zu anderen Kulturen, wodurch es lernt, fremdkulturelle Praktiken zu akzeptieren und wertzuschätzen (Stufe 4: *acceptance*) und in das eigene Handlungsrepertoire zu übernehmen (Stufe 5: *adaptation*). Die höchste Kompetenzstufe ist erreicht, wenn das Individuum selbstbestimmt seine kulturelle Identität aus Elementen verschiedener kultureller Orientierungssysteme konstruieren kann (Stufe 6: *integration*) (Bennett und Bennett 2004, S. 152–158).

Von besonderem Interesse für die vorliegende Arbeit ist der Übergang zwischen ethnozentrischem und ethnorelativem Stadium, bei dem eine Art grundlegender Transformationsprozess oder Paradigmenwechsel stattfindet (Weidemann 2007, S. 495), wie er in verschiedenen Entwicklungsmodellen interkultureller Kompetenz thematisiert wird (Straub 2010, S. 44). Angesichts der hohen Komplexität, Multidimensionalität und schweren Messbarkeit interkultureller Kompetenz bietet sich als realisier- und erfassbares Qualifizierungsziel formeller interkultureller Lernprozesse das Bewirken einer solchen Transformation vom ethnozentrischen zum ethnorelativen Stadium bei den Teilnehmenden an.

#### 4.2.1.2 *Stufenmodell interkultureller Expertise*

Auch im *Stufenmodell interkultureller Expertise* von Bhawuk (Bhawuk 1998), das Kammhuber noch um eine Stufe erweitert hat (Kammhuber 2011), ist ein solch transformativer Sprung erkennbar. Dieses Modell unterscheidet *Laien*, *Novizen*, *Experten*, *fortgeschrittene Experten* und *reflektierte Experten* (Kammhuber 2011, S. 368). Während der Laie noch keine nennenswerten interkulturellen Situationen bewusst erlebt hat und kulturelle Differenz weitgehend ignoriert, verfügt der Novize bereits über kulturspezifisches Wissen und Interaktionserfahrungen mit fremdkulturellen Personen, kann diese aber nicht sinnvoll strukturieren und gezielt analysieren. Man darf annehmen, dass sich in der heutigen globalisierten Welt die meisten Menschen mindestens auf dem Niveau von Novizen befinden, die jedoch noch unbewusst und richtungslos, also implizit lernen. Der entscheidende Entwicklungsschritt, die Transformation ist mit dem Erreichen des Expertenstatus getan. „Einfache“ Experten können ihre interkulturellen Erfahrungen mit Hilfe von externen Wissensquellen, Theorien und Modellen reflektieren und analysieren, sie lernen bereits bewusst und zielgerichtet. Fortgeschrittene Experten sind in der Lage, reflektierte Erfahrungen für zukünftiges adaptives Handeln zu nutzen und können dadurch neue interkulturelle Situationen schnell, effizient und zielsicher erfassen und produktiver bewältigen. Reflektierte Experten schließlich zeichnen sich durch „ein hoch generalisiertes und routiniertes interkulturelles Handlungswissen“ (Kammhuber 2011, S. 368) aus, das sie auch an Personen mit einem geringeren Expertisegrad vermitteln können bzw. dazu nutzen können, diese Personen bei der Analyse ihrer interkulturellen Erfahrungen zu unterstützen (Kammhuber 2011, S. 368). Bezogen auf dieses Expertise-Modell sollte es das grundlegende Ziel interkultureller Qualifizierung sein, Novizen zu Experten zu machen.

Auch wenn das Problem der normativen Richtungsvorgabe hin zu immer komplexeren, höheren Stufen durch die hier übernommene Definition informellen interkulturellen Lernens als selbstorganisiertes explizites Lernen gelöst ist, gibt es auch bei interkulturellen Entwicklungstheorien

einen Mangel an lerntheoretischer Begründung und empirischer Bestätigung (Straub 2010, S. 41, 45). Die Art und Weise, *wie* gelernt wird, um von einer Stufe auf die nächst höhere zu gelangen, bedarf also noch weiterer Erörterung.

#### 4.2.2 Lerntheoretische Grundlagen

Konsequenterweise belassen es viele der kritischen Stimmen in den letzten Jahren nicht dabei, die mangelnde lerntheoretische Fundierung der Forschung zum informellen interkulturellen Lernen zu beklagen, sondern erarbeiten gleich selbst passende lerntheoretische Grundlagen (z. B. Kammhuber 2000; Straub 2010). Mittlerweile wurden in zahlreichen theoretischen Abhandlungen und empirischen Studien verschiedene Konzepte der psychologisch-pädagogischen Lehr-Lernforschung auf einen interkulturellen Lerngegenstand angewandt, so dass sich ein lerntheoretisches Fundament informellen interkulturellen Lernens herauskristallisiert hat, das sich vorwiegend an einem *sozialkonstruktivistischen Lernparadigma* orientiert (Kammhuber 2000, S. 55).

##### 4.2.2.1 Sozialkonstruktivistisches Lernparadigma

Der Sozialkonstruktivismus geht nicht wie der Behaviorismus von einer objektiv existierenden Außenwelt aus, auf deren Reize das Individuum reagiert, dadurch assoziative Verknüpfungen aufbaut und somit Orientierung und Kontrolle erlangt, sondern sieht das Individuum als aktiven Konstrukteur einer subjektiven, sinnhaften Welt. Anders als bei radikalkonstruktivistischen Erkenntnistheorien konstruiert jedoch nicht jede Person individuell und unabhängig von anderen ihr Wissen über die Welt, sondern Wissensbestände, Bedeutungsstrukturen und Weltsichten werden innerhalb von Gemeinschaften und unter spezifischen Umweltbedingungen durch soziale Aushandlungsprozesse kooperativ konstruiert und geteilt. Lernen ist somit eine dynamische Interaktion zwischen Innenwelt und gegenständlicher wie sozialer Außenwelt, das dadurch konstruierte Wissen ist stets eingebettet in einem soziohistorischen Kontext und untrennbar damit verbunden (Greeno et al., S. 17; Kammhuber 2000, S. 55). Angesichts der Kontextabhängigkeit, Dynamik und Interaktivität von Kulturkonstruktion (vgl. Kap. 3.2.2) drängt sich dieses Lernparadigma für interkulturelle Lernprozesse geradezu auf, wurde aber lange nicht, zumindest nicht explizit und flächendeckend, dafür herangezogen.

Unter Rückgriff auf verschiedene Lerntheorien, die sich auf sozialkonstruktivistische Annahmen gründen und bereits für interkulturelle Lernprozesse herangezogen wurden, wird im Folgenden erläutert, wie informelles interkulturelles Lernen von statten geht. All diese Lernmodelle sehen eine Schlüsselfunktion und den Ausgangspunkt für informelles menschliches

Lernen in erfahrener Diskrepanz zwischen bestehendem Wissen und Können und den Anforderungen der Umwelt. Auf den interkulturellen Lerngegenstand übertragen, entsteht diese Diskrepanz, wenn sich das Individuum in ein Umfeld begibt, in dem das sozial konstruierte und geteilte kulturelle Wissen nicht mehr wie gewohnt greift, es also mit fremdkulturellen Handlungspraktiken konfrontiert wird (Kammhuber 2000, S. 50).

#### 4.2.2.2 *Transformatives interkulturelles Lernen*

Taylor (Taylor 1994) überträgt Mezirows transformative Lerntheorie (z. B. Mezirow 1997) auf den Aufenthalt in einer fremden Kultur. Nach Mezirow interpretiert der Mensch neue Erfahrungen aufgrund bestehender Bedeutungsstrukturen, die während der Sozialisation – durch soziale Praxis – erworben wurden und hierarchisch angeordnet sind: Bedeutungsschemata sind spezifische Einstellungen, Kognitionen, Emotionen, Motivationen etc. und stellen konkrete Ausprägungen von übergeordneten abstrakteren und generalisierten Bedeutungsperspektiven dar. Neue Erfahrungen führen zu einer Vertiefung, Differenzierung und Neubildung von Bedeutungsschemata, wodurch die zugehörigen Bedeutungsperspektiven stetig erweitert werden. Erfahrungen, die auf diese Weise jedoch nicht interpretierbar sind, weil sie bestehenden Bedeutungsperspektiven zu stark widersprechen, wie dies auch bei Akkulturationsprozessen auftreten kann, lösen einen Orientierungsverlust aus. Um die Orientierung wieder zu gewinnen, kann das Individuum solche „Dissonanzerfahrungen“ (Mezirow und Taylor 2009, S. 219) entweder abwerten oder verdrängen – oder kritisch reflektieren. Durch die Reflexion werden jedoch bisherige Bedeutungsstrukturen so massiv in Frage gestellt, dass sich die Desorientierung zunächst noch verstärkt. Zur Auflösung dieses „disorienting dilemma“ (Mezirow und Taylor 2009, S. 219), das einer persönlichen Krise oder eben dem klassischen Kulturschock entspricht (Taylor 1994, S. 397), muss das Individuum die entsprechenden Bedeutungsperspektiven mit all den zugehörigen Schemata transformieren (Mezirow 1997, S. 3).

Derartige Bedeutungstransformationen führen zu einem differenzierteren, umfassenderen und integrierterem Weltbild und beschreiben sehr treffend den Schritt vom ethnozentrischen ins ethnorelative Stadium nach dem Entwicklungsmodell von Bennett (Bennett und Bennett 2004, s. o.). Die Bewältigung eines desorientierenden Dilemmas in fremdkultureller Umgebung durch Bedeutungstransformation stärkt die interkulturelle Kompetenz und insbesondere auch das Selbstvertrauen (Taylor 1994, S. 397). Taylor und Mezirow sind sich darüber hinaus einig, dass ein transformativer Lernprozess, wie er eben geschildert wurde, weitaus effektiver und effizienter gestaltet werden kann, wenn sich der Lernende Unterstützung von anderen holt, um mit

ihnen zu diskutieren, erfolgreiche Vorbilder in interkulturellen Situationen zu beobachten, emotionalen Zuspruch einzuholen, verschiedene Sichtweisen, Theorien oder Wissensbestände heranzuziehen etc.. Neben Dissonanzerfahrung und Reflexion haben demnach auch Kooperation und kommunikativer Austausch beim transformativen Lernen eine herausragende Bedeutung, was wiederum den sozialkonstruktivistischen Grundlagen entspricht (Mezirow 1997; Mezirow und Taylor 2009; Taylor 1994).

Auch Epsteins Cognitive-Experiential Self-Theory (z. B. Epstein 2003) geht von Schemata niederer und höherer Ordnung aus, die sich zu einer Theorie über das Selbst in Bezug zur Umwelt zusammenfügen und durch Diskrepanzerlebnisse und deren Reflexion grundlegend verändert werden. Sie firmiert zwar eher als Persönlichkeits- denn als Lerntheorie, dient aber Chang als theoretisches Fundament für ihre Studie, wie die Teilnahme an internationalen Workcamps zu einer Persönlichkeitsentwicklung im Sinne einer höheren interkulturellen Kompetenz beiträgt (Chang 2006). Es handelt sich hierbei also auch um eine Untersuchung informeller interkultureller transformativer Lernprozesse.

#### *4.2.2.3 Pragmatistische Betrachtungen interkulturellen Lernens*

„Das Primat der kulturellen Dissonanzerfahrung“ (Kammhuber 2000, S. 50) muss sich allerdings nicht gleich in katastrophenartigen Untergangsszenarien manifestieren, wie sie bisweilen in Verbindung mit Kulturschockbeschreibungen heraufbeschworen werden (Weidemann 2007, S. 489), sondern kann auch in relativ harmlos oder alltäglich anmutenden interkulturellen Situationen erfüllt sein.

John Dewey begriff den Menschen bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts als ein durch Interaktion mit der Umwelt kontinuierlich lernendes Subjekt (Dewey 1938/1997). Nach seiner pragmatistischen Erkenntnisphilosophie sind Person und Umwelt untrennbar miteinander verbunden: Objektive Gegebenheiten werden erst durch subjektives Erleben erfahrbare, passives Erleben ist nicht abgrenzbar von aktivem Handeln und aktives Handeln verändert die äußeren Umstände. Da neue Situationen auf Grundlage früherer Erfahrungen bewältigt werden, bemisst sich der Wahrheitsgehalt bestehenden Wissens an seiner Nützlichkeit für erfolgreiches Handeln in der aktuellen Lebenswelt. Wird eine Person in dieser Lebenswelt mit fremdkulturellen Verhaltensweisen konfrontiert, die sie nicht sinnvoll interpretieren kann, entsteht eine unbestimmte und problematische Situation. „A variety of names serves to characterize indeterminate situations. They are disturbed, troubled, ambiguous, confused, full of conflicting tendencies, obscure



etc.“ (Dewey 1938, S. 105). Unbestimmte Situationen stellen Hindernisse dar, die durch gewohnte Handlungsmuster nicht überwunden werden können und lösen dadurch – vorausgesetzt es liegt ausreichend intrinsische Motivation („curiosity“ Dewey 1938/1997, S. 38) vor – eine aktive Untersuchung („inquiry“ Dewey 1938, S. 101) aus: Das Problem muss lokalisiert und definiert werden, eine Idee zur Lösung generiert und mental geprüft werden, Handlungen geplant, ausgeführt und evaluiert werden. Fakten, Theorien und Modelle wie kulturspezifisches Wissen oder interkulturelles Prozesswissen haben dabei instrumentelle Funktion, sie sind keine objektiven, endgültigen Wahrheiten, sondern dienen als Werkzeuge, die je nach Situation unterschiedlich „wahr“ im Sinne von hilfreich sein können. Aktives Erleben kultureller Differenz, Reflektieren darüber und abstraktes Denken gehören somit zusammen, um informelles interkulturelles Lernen zum Erfolg (sprich auf die nächste Entwicklungsstufe interkultureller Kompetenz) zu führen. Das eine ohne das andere resultiert in mangelhaftem, nicht brauchbarem Wissen (Dewey 1938, S. 105 ff; Kammhuber 2000, S. 56).

#### *4.2.2.4 Soziohistorische Betrachtungen interkulturellen Lernens*

Auch Dewey betont den Wert, den der Austausch mit anderen für Reflexionsprozesse, Hypothesenprüfung und Handlungsplanung haben kann (Kammhuber 2000, S. 55) und schlägt damit die Brücke zu Vygotskys soziohistorischer Begründung von Lernprozessen (Vygotsky 1978). Aus seiner entwicklungsgeschichtlichen Betrachtung des Menschen schließt Vygotsky, dass Lernen eine genuin soziale Tätigkeit ist. Neben basalen biologischen Funktionen wie Essen und Schlafen gibt es kulturelle Funktionen wie Denken, Fühlen und Handeln, die das Wesen des Menschen charakterisieren. Sie werden im Rahmen der Enkulturation in einer Gemeinschaft durch soziale Interaktion, Sprache, Zeichen und Symbole vermittelt und anschließend internalisiert. Lernen findet dabei vor allem in der „*Zone of Proximal Development*“ statt, die die Diskrepanz zwischen individuellem Entwicklungsstand und dem potenziellen Entwicklungsstand fortgeschrittener Lerner definiert, „the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers“ (Vygotsky 1978, S. 86). Kooperatives Lernen und Lerngemeinschaft sind dafür essenziell, der Dialog stellt ein grundlegendes Prinzip des Lernprozesses dar; „objektiv wahres“ Wissen entsteht allein aus der Legitimierung durch die anderen Mitglieder der Gemeinschaft, ist also kulturell determiniert.

#### 4.2.2.5 *Expansives interkulturelles Lernen*

In den letzten Jahren wurde auch Holzkamps subjektwissenschaftliche Lerntheorie (Holzkamp 1993), die Lernprozesse konsequent aus der Sicht des lernenden Subjekts betrachtet, verstärkt für interkulturelles Lernen nutzbar gemacht (z. B. Kammhuber 2000; Stengel 2008, ausführlich Straub 2010). Holzkamp bestätigt die hier vertretene Position, explizites Lernen auch in informellen Kontexten von implizitem getrennt zu betrachten, indem er intentionale Lernhandlungen von „inzidentellem“ (Holzkamp 1993, S. 183), unbewusstem Lernen abgrenzt. Ausgangspunkt ist auch hier das Erleben einer problematischen Situation, einer Handlungsbarriere, die mit den verfügbaren Wissensbeständen und Fertigkeiten nicht zu überwinden ist, auch nicht durch erhöhte Anstrengung oder beiläufiges „Mitlernen“ (Holzkamp 1993, S. 183), also die unbewusste Erweiterung des Handlungspotenzials durch Handlungsvollzug. Wenn das Individuum eine solche subjektive Diskrepanzerfahrung für sich als „Lernproblematik“ (Holzkamp 1993, S. 182) aus der üblichen Handlungsroutine ausgliedert und feststellt, dass es „etwas für mich zu lernen geben könnte“ (Holzkamp 1993, S. 184), ist es entsprechend intrinsisch motiviert, bewusst und zielgerichtet sein Erlebnis- und Handlungspotenzial zu erweitern, um das Problem zu lösen. Dieses „expansive“ Lernen, wie Holzkamp es nennt (Holzkamp 1993, S. 190), erweitert die persönliche Autonomie und weist in Richtung Empowerment (siehe Kap. 2.1.2.3) als selbst gewähltes Lernziel: „Lernen in diesem Sinn ist eine Art wissentlich und willentlich angestrebter *Selbstbefähigung* handlungsfähiger Subjekte, die nicht zuletzt deren Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl stärkt.“ (Straub 2010, S. 49-50, Hervorhebung im Original)

Zusammenfassend kann die Art und Weise, wie informell interkulturell gelernt wird, sehr anschaulich anhand Kolbs „experiential learning cycle“ (Kolb 1984, S. 41) dargestellt werden (Abbildung 4.1). Dieses Modell, das auch bei interkulturellen Forschern und Praktikern sehr populär ist (Fowler 2004, S. 42–43), beschreibt den Prozess, „whereby knowledge is created through the transformation of experience“ (Kolb 1984, S. 41).

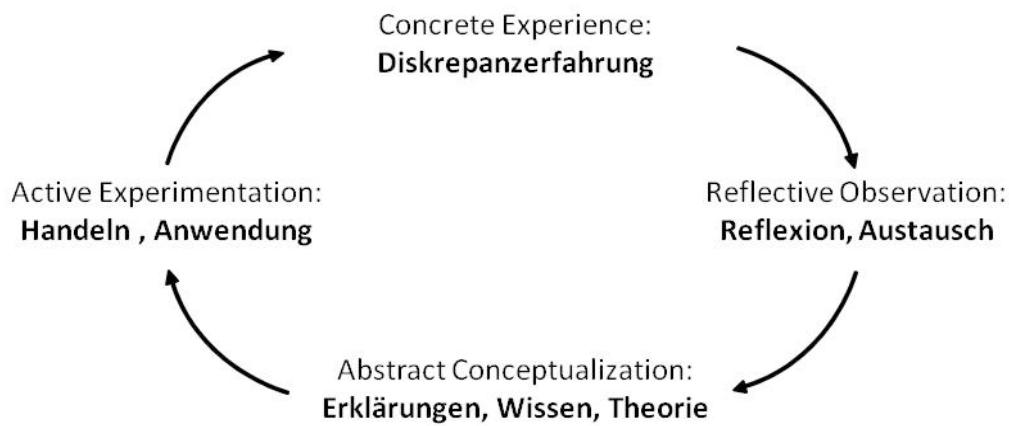


Abbildung 4.1: Lernzyklus (eigene Darstellung und Übersetzung nach Kolb 1984, S. 41)

### 4.3 Formelles interkulturelles Lernen

Formelles interkulturelles Lernen bezeichnet institutionell organisierte, zeitlich und räumlich definierte, professionell geplante, angeleitete, bewertete und zertifizierte explizite interkulturelle Lernprozesse mit dem Ziel, die interkulturelle Kompetenz der Teilnehmenden zu erhöhen und ist damit synonym zu interkultureller Qualifizierung (vgl. Kap. 2.1.1)<sup>12</sup>. Derartige Maßnahmen werden gemeinhin auch als *interkulturelle Trainings* bezeichnet: „Die Bezeichnung ›Interkulturelles Training‹ hat sich trotz anfänglicher Vorbehalte inzwischen auch im deutschen Sprachraum für eine breite Palette interkultureller Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen durchsetzen können“ (Leenen 2007, S. 773). Da die Bezeichnung interkulturelles Training einerseits sehr weit verbreitet und populär, andererseits aber nicht eindeutig definiert ist, widmen sich die folgenden Ausführungen dem Begriff interkulturelles Training und dem Bezug, in welchem er zu interkultureller Qualifizierung steht, bevor die lerntheoretischen Grundlagen formellen interkulturellen Lernens erörtert werden.

#### 4.3.1 Interkulturelles Training

Neben der Verwendung als Sammelbegriff für sehr unterschiedliche interkulturelle Bildungskonzepte, beinhaltet die Bezeichnung interkulturelles Training noch eine spezifischere Bedeutung hinsichtlich einer „Handlungs- und Problemorientierung, die schon in der englischen

---

<sup>12</sup> Angesichts der weitreichenden Bedeutung der Schlüsselqualifikation interkulturelle Kompetenz in praktisch allen Lebensbereichen kann die ausdrücklich angestrebte Vorbereitung auf Erwerbsarbeit, die dem Qualifizierungsbegriff innewohnt, hier vernachlässigt werden.

Wortbedeutung von ›Training‹ enthalten ist: »the process of learning the skills you need to do a particular job or activity« (Cambridge Advanced Learner's Dictionary 2005)“ (Leenen 2007, S. 773). Diese Uneindeutigkeit der Begrifflichkeit veranlasst Leenen, zwischen interkulturellem Training im weiten und im engen Sinn zu unterscheiden, wobei letzteres ein besonderes Lehr-Lernformat bezeichnet, das darauf abzielt, die interkulturelle Kompetenz der Lernenden zu erhöhen, speziell „die Trainees auf eine bestimmte Praxis vorzubereiten bzw. zu einer besseren Bewältigung von Praxis zu befähigen“ (Leenen 2007, S. 776). Dieses Ziel beinhaltet zu vermittelnde „Kompetenzen, die weniger gut in einem klassischen Seminarsetting, sondern eben eher in einem Training gefördert werden können“ (Leenen 2007, S. 776). Die unklare Verwendung des Trainingsbegriffs zeigt sich auch in der englischsprachigen Literatur, so unterscheidet Kohls nach den Kriterien Dauer und Intensität die vier Trainingsformate *Briefing*, *Orientation*, *Training* und *Education* (Kohls 1987). Alle vier Formate stellen interkulturelle Trainings im weiten Sinn dar, doch nur das wörtlich so bezeichnete ein Training im engen Sinn. Leenen macht sich die Mühe, Ordnung in die unklare Begrifflichkeit zu bringen und seine Gegenüberstellung von weiter und enger Definition interkulturellen Trainings ist gut nachvollziehbar. Dennoch bleiben Fragen offen: Verfolgt interkulturelles Training im weiten Sinn nicht auch generell das Ziel interkulturelle Kompetenz? Was genau unterscheidet ein „klassisches Seminarsetting“ von einem Training? Kann ein interkulturelles Training im engen Sinn nicht auch in Form eines Seminars umgesetzt werden?

Zur weiteren Klärung des Begriffs interkulturelles Training ist es, zumindest für die Verwendung im deutschsprachigen Raum, dienlich, ihn in Bezug zu den Begriffen interkulturelle Qualifizierung und formelles interkulturelles Lernen zu setzen:

- Interkulturelles Training im engen oder weiten Sinn ist formelles interkulturelles Lernen.
- Formelles interkulturelles Lernen ist interkulturelle Qualifizierung und umgekehrt.
- Interkulturelle Qualifizierung ist interkulturelles Training im weiten Sinn, verfolgt aber ausdrücklich das Qualifizierungsziel interkulturelle Kompetenz.
- Solange dieses Ziel erreicht werden kann, bleibt die konkrete Umsetzung in Form spezifischer Lehrveranstaltungen offen. Einzelne Qualifizierungsmaßnahmen können verschiedenste Formate annehmen, also z. B. auch Vorlesung, Vortrag oder „klassisches“ Seminar.

- Interkulturelles Training im engen Sinn ist eine einzelne spezifische Qualifizierungsmaßnahme, die dadurch charakterisiert ist, dass die Erhöhung interkultureller Kompetenz innerhalb dieser einzelnen Maßnahme durch besondere Erfahrungs-, Problem- und Anwendungsorientierung direkt angestrebt wird.

Die spezifische „*Ausrichtung auf Handeln* (und eben nicht bloß auf Verstehen)“ (Leenen 2007, S. 776, Hervorhebung im Original), die interkulturelles Training im engen Sinn auszeichnet (und gegenüber „klassischen Seminarsettings“ abgrenzt), ist ein Trainingsaspekt, der sich erst im Laufe der Zeit so klar herauskristallisiert hat. Denn die ersten interkulturellen Trainings, die nach dem zweiten Weltkrieg durchgeführt wurden, um Peace Corps Mitarbeiter auf ihren Auslandseinsatz vorzubereiten und damit zur Gründung des Forschungs- und Praxisfeldes interkulturelle Kommunikation geführt haben (vgl. Kap. 2.3.3), stellten gewissermaßen den Prototyp dessen dar, was man sich gemeinhin unter einem klassischen Seminar vorstellt: Universitätsdozenten unterrichteten in Form einer Vorlesung mit anschließender Diskussion anthropologisches Wissen über Kulturgenese im Allgemeinen und ethnografische Erkenntnisse zu den kulturellen Besonderheiten der Zielländer im Speziellen (Leenen 2007, S. 774). Es stellte sich jedoch bald heraus, dass diese Form der Vorbereitung an den Bedürfnissen der Arbeits- und Lebensbewältigung im Einsatzland vorbeiging.

„Hall war einer der ersten, der sich deshalb der von ihm so genannten mikrokulturellen Analyse von Interaktionssituationen zuwandte. Vertrautheit mit den für Alltagssituationen bestimmenden kulturellen Mustern verschaffte den Trainees offensichtlich mehr Verhaltenssicherheit als allgemeine Kenntnisse über Landeskultur.“ (Leenen 2007, S. 774)

Schließlich propagierten Harrison und Hopkins 1967 in einem fundamentalkritischen Artikel die Abwendung vom „Universitätsmodell“ (Harrison und Hopkins 1967) und ein konsequent erfahrungsorientiertes Trainingsmodell mit möglichst authentischer Simulation der Verhältnisse im Gastland bzw. plädierten gleich für eine Durchführung der Vorbereitungstrainings vor Ort. Diese konfrontative Herangehensweise, oftmals ohne ausreichende theoretisch-konzeptionelle Unterfütterung, überforderte jedoch nicht selten Trainees wie Trainer und führte eher zu Stress, Verzweiflung und Widerstand als zu tiefergehendem Verständnis für die Gastkultur (Leenen 2007, S. 775).

Lange Zeit orientierte man sich dann an einer Gegenüberstellung verschiedener Trainingsmethoden („didactic“/ informationsorientiert vs. „experiential“/ erfahrungsorientiert) und Trainingsinhalte („culture specific“/ kulturspezifisch vs. „culture general“/ kulturallgemein)

(Kammhuber 2010, S. 40), die zur groben Kategorisierung von Trainingsformaten durchaus hilfreich ist, sich letztlich aber als kontraproduktiv vereinfachend herausstellte, da sie die Vorteile der verschiedenen Herangehensweisen eher gegeneinander aufwiegt, anstatt sie sinnvoll zu verbinden. Mittlerweile spricht der aktuelle Stand der Trainingsforschung im interkulturellen Bereich für eine Integration unterschiedlicher Formate: „Theoretische Fundierung und erfahrungsorientierte Methodik werden in modernen Trainings nicht länger als Gegensatz gesehen.“ (Leenen 2007, S. 776) Was sich in der Trainingspraxis gerne etwas beliebig anmutend als „Methodenmix“ (z. B. Behrnd 2010, S. 94) ankündigt, lässt sich durchaus lerntheoretisch begründen und schließt letztlich an sozialkonstruktivistisch geprägte Lerntheorien und Deweys Forderung an, aktive Erfahrung mit konzeptuellem Denken zu verknüpfen, um nachhaltiges Handlungswissen und Kompetenz zu generieren. Das passende Trainingsmotto dazu lieferte bereits Kurt Lewin: „[...] there is nothing so practical as a good theory.“ (Lewin 1951, S. 169)

#### 4.3.2 Lerntheoretische Grundlagen

Die Vorbereitung auf Leben und Arbeiten im Ausland in Form interkultureller Trainings bildet seit jeher *den* Anwendungsfokus des Forschungsfeldes interkulturelle Kommunikation (vgl. Kap. 2.3.3). Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Bedingungen und Prozessen eines gelungenen Zusammenlebens in kulturell heterogenen Gesellschaften, wie sie innerhalb der interkulturellen Pädagogik betrieben wird (vgl. Kap. 2.3.2), dient ebenso vorwiegend der optimierten Gestaltung formeller interkultureller Lernumgebungen. Generell zielen die Forschungen zu interkultureller Kompetenz (vgl. Kap. 3) und wie sie implizit oder explizit in informellen oder formellen Lernkontexten erworben wird, größtenteils auf die Anwendung in interkulturellen Qualifizierungsmaßnahmen. Die Frage, wie interkulturelles Lernen institutionell organisiert und interkulturelle Kompetenz „gelehrt“ werden kann, stellt also eine Art Grundmotiv für den Großteil an interkultureller Forschung dar. Die Versuche, diese Frage durch die Erforschung formellen interkulturellen Lernens direkt zu beantworten sahen sich, wie auch die wissenschaftliche Beschäftigung mit implizitem und informellem interkulturellem Lernen, lange der Kritik ausgesetzt, zu wenig die lerntheoretischen Grundlagen zu beachten. Aber auch hier hat sich in den letzten Jahren ein solides lerntheoretisches Fundament herausgebildet (Straub 2010).

Angesichts der Komplexität, Kontextgebundenheit, Mehrdimensionalität und Handlungsrelevanz interkultureller Kompetenz leuchtet ein, dass ein zu *kognitivistisches Lernparadigma*, wie es dem Universitätsmodell zugrunde lag (und auch noch bis heute weit verbreitet ist), zu kurz

greift. Die Annahme, dass sich strukturierte kulturspezifische oder kulturallgemeine Informationen, die ein lehrender Experte durch systematische Instruktion an rezeptiv lernende Laien vermittelt, in eine hochkomplexe, unklare und dynamische interkulturelle Anwendungssituation so transferieren lassen, dass sie zu effektivem und angemessenem Handeln befähigen, hat sich als falsch erwiesen (Kammhuber 2000, S. 37).

Auch ein zu *radikalkonstruktivistisches Lernparadigma*, wie es die ersten erfahrungsorientierten interkulturellen Trainings verfolgten, hat sich als nicht sehr produktiv herausgestellt. Die Trainingssettings gleichen zu sehr der unübersichtlichen und belastenden Anwendungssituation im Gastland, die Teilnehmer sind beim Lernen weitgehend auf sich allein gestellt. Dadurch werden zwar authentische Erfahrungen im Training ermöglicht, aber eher implizite, wenig zielgerichtete Lernprozesse angeregt, die in manchen Fällen zu der gewünschten Entwicklung interkultureller Kompetenz führen, in vielen Fällen aber zu Überforderung, Stress, Demotivierung und unerwünschten Verhaltensänderungen (Leenen 2007, S. 775): „Experience itself does not teach; people learn from reflecting on their experience.“ (Tjosvold 1991, S. 189)

Mittlerweile wurde erkannt, dass formelles interkulturelles Lernen idealerweise den informellen interkulturellen Lernprozess möglichst authentisch abbildet, dabei aber die Lernenden durch institutionelle Einbindung, Planung, theoretische Fundierung, Instruktion, organisierten Austausch und Moderation unterstützt, entlastet, motiviert und anleitet. Dadurch kann unter Berücksichtigung der Erfordernisse der Anwendungssituation eine höhere Effektivität, Effizienz und Nachhaltigkeit interkulturellen Lernens erzielt werden. Die dazu passende lerntheoretische Fundierung findet sich im am Sozialkonstruktivismus orientierten *situierten Lernparadigma* (Kammhuber 2000, S. 53).

#### 4.3.2.1 *Situiertes Lernparadigma*

Die interdisziplinäre Forschungsrichtung „Situating Cognition“ (Clancey 1997) oder „Situating Learning“ (Lave 1991; MacLellan 1996) entwickelte sich im Laufe der 1980-er Jahre in den USA unter Beteiligung unterschiedlicher Wissenschaftsfelder wie der Instruktionsforschung (z. B. MacLellan 1996), der kognitiven Anthropologie (z. B. Lave 1991), der Forschung zu künstlicher Intelligenz (z. B. Clancey 1997) oder der Ökopsychologie (z. B. Greeno 1998). Die zentrale sozialkonstruktivistische Ausgangsposition des situierten Lernens, dass Wissen als eine Relation zwischen Person und Umwelt zu verstehen ist, führt zu der Folgerung, dass Wissensbestände stets situiert sind, also untrennbar mit der Situation verbunden, in der sie erworben wurden und somit nur in ähnlichen Situationen angewendet werden können (Greeno et al. 1996,

S. 17). Dies stellt traditionellen, rein kognitivistisch geprägten Unterricht in Form von Wissensvermittlung durch Instruktion in Frage. Denn Wissen, das ein Lehrender strukturiert darbietet und die Lernenden in gegliederten, aufeinander aufbauenden Einheiten, aufnehmen und sich einprägen, kann vielleicht in einer Testsituation anhand strukturierter Fragen wiedergegeben, nicht aber in einer komplexen, unstrukturierten Anwendungssituation zum produktiven Handeln eingesetzt werden. Um die Produktion solch trägen Wissens (engl. *inert knowledge*, Whitehead 1929) einzudämmen, propagieren die Vertreter situierten Lernens die aktive, kooperative Erarbeitung von Wissen in der Unterrichtssituation anhand konkreter Problemstellungen und unter Einbeziehung verschiedener Perspektiven. Dadurch wird eine „transferadäquate Verarbeitung“ gefördert, da „die Prozesse beim Enkodieren und beim Abruf übereinstimmen“ (Zimbardo und Gerrig 2007, S. 318). Bezogen auf die klassische Transfertheorie der identischen Elemente (Thorndike und Woodworth 1901) wird darauf geachtet, dass die Handlungsmöglichkeiten und Handlungsbeeinträchtigungen (engl. *affordances* und *constraints*, Greeno 1998) in der Lernsituation und der Anwendungssituation möglichst übereinstimmen, um das formelle Lernen dem informellen, empraktischen Lernen weitgehend anzugleichen (Kammhuber 2000, S. 71).

#### 4.3.2.2 Die Lehrperson als Lernförderer und Moderator

Der Lehrende bekleidet in einer solchen situierten Lernumgebung nicht die Rolle des allwissenden Instructors, der sein Expertenwissen an unwissende Schüler weitergibt, sondern die Rolle des „exzellenten Lerner“ (Cognition and Technology Group at Vanderbilt 1997, S. 122), der bereits Erfahrung und Expertise im Wissenserwerb in der betreffenden Domäne mitbringt, und des „Lernförderers“ (Kammhuber 2000, S. 78), der die Lernenden bei der Wissenskonstruktion unterstützt. Eine Lehrperson bietet diese Unterstützung, indem sie eine Lernumgebung entsprechend gestaltet und den Lernprozess zielgerichtet moderiert. Darunter fallen folgende Lehrtätigkeiten:

- Qualifizierungsziele erarbeiten, Abläufe planen und mit den Teilnehmenden abstimmen;
- Praxisnahe Problemstellungen in Form von Fallbeispielen oder Übungen anbieten;
- Den Erfahrungsaustausch in der Gruppe anregen und Arbeitsaufträge erteilen, Material zur Bearbeitung und Methoden der Reflexion zur Verfügung stellen;
- Als Ansprechpartnerin präsent sein;
- Diskussionen moderieren, Ergebnisse festhalten, verdichten und begutachten;



- Schließlich Vergleichsmaßstäbe für erarbeitete Lösungen in Form von wissenschaftlich begründeten Erklärungs- und Lösungsalternativen, Modellen, Theorien und Konzepten präsentieren.

Der letzte Punkt verdeutlicht, dass klassisches Dozieren in situieren Lernsettings anders als bei früheren erfahrungsorientierten Trainingsformaten also keineswegs verpönt ist, es erhält nur einen anderen Stellenwert als in rein kognitivistisch gestalteten Lernumgebungen, ist eine von vielen didaktischen Methoden und wird erst nach intensiver eigenständiger Problembearbeitung in der Phase der „time for telling“ (Schwartz und Bransford 1998, S. 475) gezielt eingesetzt (Leenen 2007, S. 779).

#### 4.3.2.3 Konzepte formellen situierten interkulturellen Lernens

Die Situated-Cognition-Bewegung hat zahlreiche konkrete Unterrichtsformate hervorgebracht, die allerdings keine streng orthodoxe methodische Umsetzung einfordern, sondern an die Lernziele, die Teilnehmendengruppe und den Trainingsverlauf angepasst in einer Qualifizierungsmaßnahme kombiniert werden können – ganz im Sinne der Lernenden, die im Fokus stehen. Die *Cognitive-Apprenticeship*-Methode (Collins et al. 1989) überträgt z. B. das Modell der Handwerkerlehre (engl. *apprenticeship*) auf den Erwerb komplexer Wissensbestände und Handlungskompetenzen. Im Mittelpunkt steht dabei der Dialog zwischen den Lernenden und Lehrenden, der der Verbalisierung und Visualisierung kognitiver Prozesse beim Ein- und Ausüben von Handlungsstrategien dient. Implizites, prozedurales und episodisches Wissen wird dadurch expliziert und kann als deklaratives, semantisches Wissen modifiziert, angewandt und wieder verinnerlicht werden (vgl. Kap. 3.5.5) (Kammhuber 2000, S. 78). Auch das Konzept der *Community of Learners* (Brown 1997) betont den Austausch innerhalb einer Lerngemeinschaft, die als „Forscherguppe“ gemeinsam unter der Leitung der Lehrperson ein Problem untersucht und bearbeitet, wobei die Beachtung der vorhandenen unterschiedlichen Perspektiven reflexives und kritisches Denken schult. Eine ähnliche Konzeption liegt dem *Anchored-Inquiry*-Format zugrunde (Cognition and Technology Group at Vanderbilt 1997), das videobasierte Fallbeispiele als Problemerkern und Ausgangspunkt für eine gemeinsame Untersuchung der Lernenden verwendet (Kammhuber 2000, S. 80).

Besonders das letztgenannte Format findet mittlerweile verstärkt Anwendung in interkulturellen Qualifizierungsmaßnahmen, nachdem Kammhuber die erstaunlich reichhaltigen Parallelen und Anknüpfungsmöglichkeiten zwischen situierten Lehr-Lernmethoden, insbesondere der An-

chored Inquiry, und der – seit jeher intensiv eingesetzten – Arbeit mit kritischen Interaktionssituationen (vgl. Kap. 3.3) identifizierte, empirisch untersuchte und daraus die Methode der *Intercultural Anchored Inquiry* konzipierte (Kammhuber 2000, S. 111). Er knüpft damit an McCaffery an, der den Aufbau einer vom Trainer unabhängigen Effektivität bei der produktiven Bewältigung interkultureller Situationen als wichtigstes Qualifizierungsziel nennt und sich dabei an Kolbs Lernzyklus (s. o.) orientiert (McCaffery 1993). Kammhuber bezieht sich auch ausdrücklich auf Holzkamps subjektwissenschaftliche Theorie des expansiven Lernens (Holzkamp 1993), die ebenfalls zunehmend als lerntheoretische Grundlage für situierte formelle interkulturelle Lernprozesse herangezogen wird (Kammhuber 2000, S. 71 ff.; Stengel 2008; Straub 2010). Auch wenn nicht explizit darauf Bezug genommen wird, so finden sich Holzkamps Ansichten auch in Hopkins Modell des *narrativen Lernens* (Hopkins 1994) wieder:

„Für Hopkins beginnen Menschen zu lernen, wenn sie mit Sachverhalten konfrontiert sind, die ihren bisher gemachten Erfahrungen nicht entsprechen. Sie sind bestrebt, ein Gleichgewicht auf kognitiver, emotionaler und aktionaler Funktionsebene wiederherzustellen, indem sie ein logisches Thema konstruieren, das die neuen Erfahrungen integriert und das sie durch aktives Handeln in realen Projekten in ihrer Umwelt auf seine Brauchbarkeit testen.“ (Kammhuber 2000, S. 42)

Hopkins war einer der ersten und schärfsten Kritiker des Universitätsmodells interkultureller Trainings und Vertreter eines radikal erfahrungsorientierten Trainingskonzepts (Harrison und Hopkins 1967, s. o.). Mit seinem Lernmodell liefert er quasi ex post facto die anfangs fehlende lerntheoretische Begründung für sein erfahrungsorientiertes Training nach. Im Zentrum des narrativen Lernens steht eine möglichst heterogene Kleingruppe, deren Mitglieder sich gegenseitig von ihren interkulturellen Erfahrungen berichten. Anhand der Erzählungen wird gemeinsam reflektiert, nach unterschiedlichen Sichtweisen, Erklärungen und Lösungen gesucht. Die Lehrperson hat dafür Sorge zu tragen, dass ein verwertbares Ergebnis produziert wird in Form eines Portfolios mit gesammelten Geschichten, Hintergründen, Handlungsvorschlägen und Artefakten (Kammhuber 2000, S. 44).

#### 4.3.2.4 *Metaziele formellen situierten interkulturellen Lernens*

Die Liste der eben vorgestellten Konzepte formellen situierten interkulturellen Lernens, die keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, zeigt, dass sich das situierte Lernparadigma als

lerntheoretische Grundlage für interkulturelle Qualifizierung bewährt hat. Dabei können folgende „Metaziele“ (Kammhuber 2000, S. 39) situierter interkultureller Qualifizierung, über die das übergeordnete Lernziel interkulturelle Kompetenz transportiert wird, formuliert werden:

- Förderung von *Selbstverantwortung* der Teilnehmenden und *Unabhängigkeit* von der Unterrichtssituation, der Trainer und Dozenten und generell äußerer Einflussquellen
- Stärkung des „*emotionalen Muskels*“ und Förderung von *Stresstoleranz* und *Gelassenheit* im Umgang mit belastenden, neuartigen und unübersichtlichen interkulturellen Situationen und irritierenden oder den eigenen Werten widersprechenden fremdkulturellen Praktiken und Normen
- Förderung der *Entscheidungskompetenz*, insbesondere bei unsicheren Informationslagen, verbunden mit der Übernahme von Verantwortung für getroffene Entscheidungen
- Befähigung zur produktiven *Informationssuche* in unklaren Situationen

(Kammhuber 2000, S. 40–41)

Auch diese Metaziele entsprechen dem Qualifizierungsziel Empowerment (vgl. Kap. 2.1.2.3, 3.4.2.3).

#### 4.3.2.5 Gestaltung formellen situierten interkulturellen Lernens

Wie die eben beschriebenen Metaziele interkultureller Qualifizierung effektiv erreicht werden können, erläutert Kammhuber anhand von Gestaltungsprinzipien situierter Lernumgebungen, die als Bausteine für ein lerntheoretisches Fundament formellen interkulturellen Lernens herangezogen werden können:

1. Formelles interkulturelles Lernen muss anhand „*lebensweltlich relevanter Problemsituationen*“ (Kammhuber 2000, S. 78) erfolgen. Dies können klassische kritische Interaktionssituationen sein – als Text oder Video präsentiert, eigene interkulturelle Erfahrungen der Teilnehmenden, Simulationsübungen und Rollenspiele oder sonstige Problemanker. Zu beachten ist dabei, dass die Situationen authentisch, plausibel und für die Teilnehmergruppe bedeutsam sind. Sie sollten hinreichend komplex sein, damit eine eigenständige, aktive Problemdefinition ermöglicht wird, und möglichst nah an der aktuellen Lebenswelt oder späteren Anwendungskontexten sein, um subjektive Anknüpfungspunkte zu bieten. Dies entspricht auch den Anforderungen einer gelungenen, selbstbestimmten Einstellungsänderung anhand konkreter, problematischer Situationen von hoher persönlicher Relevanz (vgl. Kap. 3.5.4.5).

2. *Reflexion* ist bei formellem interkulturellem Lernen der zentrale Prozess, um aus den real erlebten, medial vermittelten oder simulierten Problemsituationen auch wirklich etwas lernen zu können. Die Lernenden sollten zur Reflexion nicht nur die Gelegenheit bekommen, sondern durch entsprechende Arbeitsaufträge ausdrücklich dazu angeregt und aufgefordert werden. Dabei muss ein kommunikativer Austausch und Diskurs ermöglicht werden, um das Problem aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachten zu können und dadurch „multiple Perspektiven“ (Kammhuber 2000, S. 78) zu generieren. Reflexion und Diskurs können durch *kooperatives Lernen* in Form von Kleingruppenarbeit, Plenumsdiskussionen oder Projektteams gewährleistet werden.
3. Die Lehrperson tritt in formellen interkulturellen Lernformaten als „*Lernförderer*“ (Kammhuber 2000, S. 78) auf. Sie stellt Lernressourcen bereit, gibt Hilfestellung und Rückmeldung, doziert auch an passender Stelle, moderiert und bewertet.

„Unter der Annahme, daß Lernumgebungen aus multiplen Zonen der proximalen Entwicklung bestehen, die die Distanz zwischen dem bisher erreichten Grad des Verständnisses zu dem möglichen Verständnisgrad durch die Interaktion mit anderen Lernenden, Lehrenden oder medialen Angeboten beschreiben, kommt dem Lernförderer die Aufgabe zu, den Ausgangspunkt des Lernenden zu diagnostizieren und individuell abgestimmte Lernangebote zu machen.“ (Kammhuber 2000, S. 79)

4. Um die anhand konkreter Situationen mittels Reflexion, Diskurs, Kooperation und Unterstützung durch die Lehrenden erarbeiteten Erklärungs- und Handlungsalternativen auf andere, neue Situationen transferieren zu können, bedarf es der „*Metakontextualisierung*“ des Wissens (Kammhuber 2000, S. 76). Die erworbenen Kenntnisse müssen auf andere Problemsituationen in unterschiedlichen Kontexten übertragen, angewandt und erprobt werden. Dadurch entsteht Schritt für Schritt ein abstraktes, generalisiertes, flexibel einsetzbares Handlungswissen, das stets in Relation zu konkreten, praxisnahen Anwendungssituationen steht.

(nach Kammhuber 2000, S. 78–79)

#### 4.3.2.6 *Aktivität und Selbstverantwortung der Lernenden*

Eine nach solchen Gestaltungsprinzipien konzipierte situierte interkulturelle Lernumgebung mit Lehrenden in der Rolle von Lernförderern erfordert natürlich auch sehr viel mehr Motivation, Eigeninitiative und Engagement von den Lernenden als reiner Wissenstransfer durch Instruktion. Es findet eine „Verschiebung des Aktivitäts- und Gravitationszentrums (von Bildung)

von den Pädagogen zu den Adressaten hin“ (Kade und Seitter 2002, S. 91) statt. „Mit diesem Grundarrangement verabschieden sich interkulturelle Trainings von allen pädagogischen Machbarkeitsmythen“ (Leenen 2007, S. 779), dass Wissens- und Kompetenzzuwachs durch formelles Lernen hauptsächlich von der Qualität des Lehrervortrags abhängt. Diese auf die Lehrperson fokussierte Haltung bezeichnet Holzkamp treffend als „Lehr-Lern-Kurzschluss“ (Holzkamp 1993, S. 387), der nicht funktionieren kann, solange die Teilnehmenden interkultureller Qualifizierung die angebotenen Lernmöglichkeiten nicht entsprechend nutzen und subjektive Lernproblematiken ausgliedern (Holzkamp 1993, S. 182).

Dies bedeutet, dass personale Vorbedingungen, insbesondere welche Gründe Studierende zur Teilnahme an einer interkulturellen Qualifizierungsmaßnahme motivieren, für die Nutzung der angebotenen Lernumgebungen und damit für das Erreichen des Qualifizierungszieles „Förderung der interkulturellen Kompetenz“ von entscheidender Bedeutung sind. Kaiser unterscheidet diesbezüglich drei Motivationstypen, die sich unterschiedlich auf die Nutzung situierter Lernumgebung auswirken: 1) *Intellektuelle Motivation*, die durch Neugier und ein generelles inhaltliches Interesse an der angebotenen Thematik begründet ist; 2) *Soziale Motivation*, die sich durch die Aussicht auf ein höheres Ansehen in relevanten Bezugsgruppen, z. B. durch den Erwerb von Zertifikaten und Abschlüssen speist und 3) *Pragmatische Motivation*, die auf die produktive Anwendung erworbenen Wissens und direkt auf Kompetenzerwerb ausgerichtet ist (Kaiser 2007, S. 92). Entsprechend ihrer Motivation nehmen Teilnehmer verschiedene Rollen im Unterrichtsgeschehen ein: Die kognitiv-aktive Rolle wird eher von intellektuell Motivierten eingenommen, sozial Motivierte lernen eher kognitiv-rezeptiv und pragmatisch motivierte Teilnehmer bevorzugen eine aktiv-ausführende Rolle als Lernende (Hof 2007, S. 44). Unterschiedliche Varianten der Unterrichtsgestaltung, wie sie in situierter Lernumgebungen unter dem Stichwort „Methodenmix“ gefordert werden, fallen somit auf unterschiedliche Akzeptanz seitens der unterschiedlichen Teilnehmer: kognitiv-rezeptive Lerner bevorzugen tendenziell wissenszentrierte Lernumgebungen, die durch klassische Instruktion geprägt sind, aktiv-kognitiv Lernende fühlen sich am wohlsten in reflexions- oder erfahrungszentrierten Lernumgebungen, in denen z. B. Fälle bearbeitet, interpretiert und analysiert oder eigene Erfahrungen in der Kleingruppe ausgetauscht werden und diejenigen, die eher aktiv-ausführend lernen, können am besten tätigkeitszentrierte Lernumgebungen wie Übungen und Rollenspiele für sich nutzen (Hof 2007, S. 51–54). Welche personalen Voraussetzungen die aktive Nutzung welcher Lernumgebungstypen im Rahmen interkultureller Qualifizierung in welcher Weise und mit welchem Lernergebnis beeinflussen, gilt es im Rahmen dieser Arbeit zu erforschen.

Bei der Konzipierung und Umsetzung situierter interkultureller Lernumgebungen ist zudem einschränkend zu beachten, dass gesteigerte interkulturelle Kompetenz durch formelles interkulturelles Lernen „ein stets nur vorläufiges Resultat *lebenslangen Lernens*“ (Straub 2010, S. 31) ist. Auch wird es nicht möglich sein, interkulturelle Kompetenz erschöpfend in all ihren Facetten und unter Berücksichtigung der unterschiedlichsten theoretischen Blickwinkel und Einsatzmöglichkeiten im Rahmen interkultureller Qualifizierung zu generieren:

„Die interne Komplexität interkultureller Kompetenz macht es schlicht unmöglich, beim Lernen (und Lehren) *jederzeit rundum alles* zu beachten und einzubeziehen, was zu diesem Konstrukt gehören mag. Das Lernen erfolgt hier, wie im Fall vergleichbar *komplexer Lerngegenstände* und *-ziele*, notwendigerweise *selektiv* und *sukzessiv*. Lernende müssen auswählen und *fokussieren*, was *genau* sie zu einem bestimmten Zeitpunkt in einer gegebenen Situation und Zeitspanne lernen (möchten). Selbst wenn Lernende keineswegs vollkommen bewusst, intentional und rational vorgehen, sind solche Fokussierungen *konstitutiv* für ein womöglich langwieriges, schrittweises Lernen. Analoges gilt für Lehrende.“ (Straub 2010, S. 35, Hervorhebungen im Original)

Interkulturell Lehrende müssen sich also bei der Planung interkultureller Qualifizierungsmaßnahmen auf wenige ausgewählte Theorien, Sichtweisen und Methoden konzentrieren, ihre Auswahl gut begründen und sie potenziellen Teilnehmern möglichst transparent kommunizieren.

Im nächsten Kapitel wird das handlungs- und lerntheoretische Konzept interkultureller Handlungskompetenz von Thomas (Thomas 2003a) eingeführt, das die Entwicklung einer handlungstheoretisch verstandenen interkulturellen Kompetenz unter Berücksichtigung sozialkonstruktivistischer lerntheoretischer Grundannahmen in konzentrierter und zusammenfassender Form anschaulich abbildet und in seiner Struktur die ideale Vorlage für das angestrebte Input-Prozess-Output-Modell interkultureller Qualifizierung liefert. Bevor dann die konkreten Fragestellungen formuliert werden und die empirische Untersuchung beschrieben wird, wird das Zusatzstudium internationale Handlungskompetenz vorgestellt, das den Untersuchungskontext dieser Arbeit bildet und anhand dessen illustriert wird, wie Interkulturelle Qualifizierung im Rahmen des Hochschulstudiums in Deutschland konkret umgesetzt werden kann.

#### **4.4 Handlungs- und lerntheoretisches Konzept interkultureller Kompetenz**

Als Thomas sein handlungs- und lerntheoretisches Konzept interkultureller Kompetenz 2003 das erste Mal der Fachöffentlichkeit vorstellte (Thomas 2003a), wurde vor allem seine Darstellung des Kulturbegriffs und seine Beschreibung produktiven interkulturellen Handelns diskutiert (siehe auch Kap. 3.1.3.3), weniger jedoch sein Prozessmodell. Dies liegt zu einem gewissen Teil sicherlich auch daran, dass dieses Modell äußerst komplex ist. In seiner reichhaltigen, differenzierten, geradezu erschöpfenden Darstellung von Vorbedingungen, Einflussfaktoren, Entwicklungsstadien und Teilkomponenten interkultureller Kompetenz mit detaillierten Listen von Unterpunkten und zahlreichen Rückkopplungsschleifen lässt sich dieses Modell kaum in Frage stellen (sofern man die zugrunde liegenden Annahmen über Kultur und interkulturellen Handlungserfolg teilt). Für die vorliegende Arbeit ist es insofern interessant, als dass Thomas darin Input-, Prozess- und Output-Variablen definiert, wie sie auch im angestrebten Modell interkultureller Qualifizierung dargestellt werden sollen, und relativ differenziert einen Entwicklungsprozess interkultureller Kompetenz nachzeichnet, der mit dem situierten Lernparadigma korrespondiert; es handelt sich dabei also auch um ein Lernmodell.

Thomas definiert interkulturelle Kompetenz folgendermaßen:

„Interkulturelle Kompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, kulturelle Einflussfaktoren im Wahrnehmen, Denken, Empfinden, Urteilen und Handeln bei sich selbst und bei fremden Personen zu erfassen, zu respektieren, zu würdigen und produktiv zu nutzen im Sinne einer wechselseitigen Anpassung, von Toleranz gegenüber Inkompatibilitäten und einer Entwicklung hin zu synergeträchtigen Formen der Zusammenarbeit, des Zusammenlebens und handlungswirksamer Orientierungsmuster in Bezug auf Weltinterpretation und Weltgestaltung.“ (Thomas 2003a, S. 143)

Entsprechend seines Kulturbegriffs ist dies eine handlungstheoretisch ausgerichtete Definition, die sich auf den Strukturaspekt von Kultur konzentriert und thematisiert, wie mit Einflüssen kultureller Strukturmerkmale auf menschliches Verhalten produktiv umgegangen werden kann (vgl. Kap. 3.2.3). Diese Definition deckt auch die in dieser Arbeit bereits thematisierten Elemente interkultureller Kompetenz weitgehend ab, wie die Einteilung in eine kognitive („erfassen“), emotionale („respektieren“, „würdigen“) und aktionale Dimension („produktiv nutzen“) sowie die Kriterien Effektivität und Angemessenheit („wechselseitige Anpassung“, „synergeträchte Formen der Zusammenarbeit“).

Abbildung 4.2 zeigt das zugehörige handlungs- und lerntheoretische Modell in modifizierter und vereinfachter Form; einige Kernelemente wurden zusammengefasst und die zu den einzelnen Punkten gehörenden Detailaspekte sind nicht aufgeführt. Für die vorliegende Arbeit ist an diesem Modell neben der Einteilung in Input-, Prozess- und Output-Variablen und der Verwendung bestimmter Begrifflichkeiten besonders die Vereinbarkeit mit dem situierten Lernparadigma attraktiv. Die Relation zwischen Person und Umwelt wird ebenso deutlich, wie ein gerichteter erfahrungsorientierter Lernprozess. Interkulturelles Lernen findet statt, indem aus konkreten Interaktionserlebnissen („interkulturelle Konfrontation“) bedeutsame Erfahrungen ausgegliedert („interkulturelle Erfahrungsbildung“) und reflektiert werden („interkulturelles Lernen“); die durch Reflexion erarbeiteten Erklärungs- und Handlungsalternativen werden abstrahiert („interkulturelles Verstehen“) und bilden ein Handlungspotenzial („interkulturelle Kompetenz“). Dieses Potenzial kann in neuen Situationen in Handlung umgesetzt und getestet werden („Umsetzung in Verhalten“: erneute Konfrontation), wodurch längerfristig eine „generalisierte Strategie interkulturellen Lernens und Handelns“ (Thomas 2005a, S. 1) aufgebaut wird und eine Persönlichkeitsentwicklung stattfindet. Diese Prozessbeschreibung der Entwicklung interkultureller Kompetenz liegt auch dem Zusatzstudium internationale Handlungskompetenz als theoretisches Fundament zugrunde, dessen Teilnehmende in der empirischen Untersuchung dieser Arbeit befragt wurden – ein weiterer Aspekt, der für die Verwendung von Thomas’ Modell als theoretische Vorlage spricht.

Im Gegensatz zu Listen- und Strukturmodellen spiegelt ein solches Prozessmodell interkultureller Kompetenz ein „synergetisches Zusammenspiel“ (Bolten 2007a, S. 26) wider, das sich sehr gut auf interkulturelle Qualifizierung übertragen lässt. Nachdem eine Qualifizierungsmaßnahme zeitlich klar definiert ist, können die Rückkopplungen und Doppelpfeile des Thomas-Modells, die zur angemessenen Illustrationen eines lebenslangen Entwicklungsprozesses nötig sind, zugunsten einer stringenteren, in einer Richtung verlaufenden Darstellung aufgegeben werden. Alle Daten, die vor bzw. zu Beginn der Qualifizierungsmaßnahme verortet werden können, werden als Input-Variablen definiert, Elemente der Unterrichtsgestaltung während des Programms sowie deren Nutzung und Bewertung durch die Teilnehmenden, können als Prozess-Variablen erfasst werden und sämtliche wahrgenommenen Wirkungen nach dem Programm stellen Output-Variablen dar.



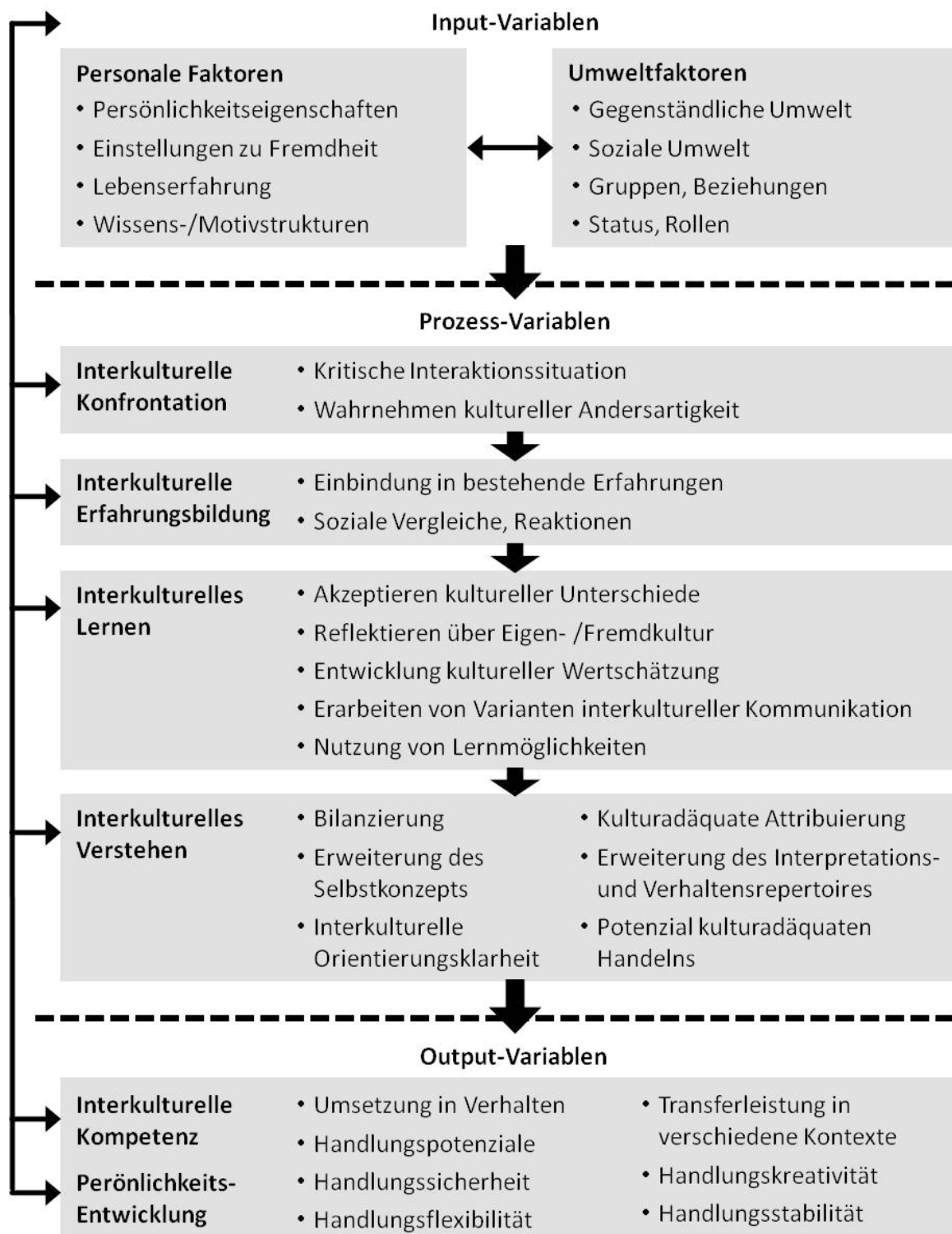


Abbildung 4.2: Handlungs- und lerntheoretisches Konzept interkultureller Kompetenz (modifizierte und vereinfachte Darstellung nach Thomas 2003a, S. 144; Thomas und Simon 2007, S. 163; Thomas und Höbner 2007a, S. 76)

Eine solche Darstellung, in der ein Kriterium ohne Rückkopplung auf das andere folgt, suggeriert natürlich eine Kausalität, dass sich das Nachfolgende aufgrund des Vorangegangenen

ergibt, die angesichts der Komplexität des Untersuchungsgegenstands kaum zu beweisen sein dürfte. Doch dies ist auch nicht Anspruch dieser Arbeit, es soll ein theoretisch fundiertes und empirisch erforschtes Modell interkultureller Qualifizierung erstellt werden, das als Orientierungsmaßstab für weitere Forschung und Anwendung dienen kann, aber keinen absoluten Wahrheitsanspruch erhebt. Wenn Modelle angreifbare, kausale Schlussfolgerungen beinhalten, muss dies nicht als Mangel betrachtet werden, denn „too many feedback loops or two-way arrows [...] reduce their value as guides to explicit theory testing through hypothesis verification or falsification” (Spitzberg und Changnon 2009, S. 33).

In diesem Sinne wird Thomas‘ Modell als theoretische Vorlage verwendet, um es mit Hilfe empirischer Untersuchungen für die Darstellung interkultureller Qualifizierung im Rahmen des Hochschulstudiums in Deutschland zu adaptieren und zu vereinfachen. Im nächsten Kapitel wird interkulturelle Qualifizierung im Rahmen des Hochschulstudiums in Deutschland anhand des Zusatzstudiums internationale Handlungskompetenz beschrieben, das sich auf Teile von Thomas‘ Modell gründet und dieser Arbeit als Untersuchungskontext dient.

#### **4.5 Interkulturelle Qualifizierung im Rahmen des Hochschulstudiums in Deutschland**

Nicht zuletzt der Internationalisierungsdruck, den der Bologna-Prozess auf die deutschen Hochschulen ausgeübt hat, hat in den letzten Jahren zu einer starken Zunahme an interkulturellen Qualifizierungsprogrammen verschiedenster Art im Rahmen des Hochschulstudiums in Deutschland geführt (Weidemann et al. 2007, S. 815). Der damit verbundene Auftrag, solche Programme zu konzipieren und durchzuführen, veranlasste zahlreiche Hochschullehrer, sich auch wissenschaftlich intensiver mit der Entwicklung interkultureller Kompetenz durch formelle, an der Hochschule angesiedelte Lernprozesse zu befassen. Mittlerweile existieren im deutschsprachigen Raum zahlreiche Publikationen, die die besonderen Herausforderungen interkultureller Hochschulprogramme im Allgemeinen diskutieren (z. B. Bosse 2011; Hiller 2010; Weidemann et al. 2007), einzelne interkulturelle Qualifizierungsmaßnahmen an deutschen Hochschulen und in deren Kontext gewonnene Evaluations- und Forschungsergebnisse vorstellen (z. B. Blod et al. 2011; Henze und Oberlik 2007; Thomas und Höbler 2007a; Stumpf et al. 2011) oder spezifische Lehr-Lernmethoden und didaktische Formate zur praktischen Anwendung in der interkulturellen Hochschullehre beschreiben (z. B. Strohschneider 2010; Thomas und Höbler 2007b; Utler und Thomas 2010). Trotz dieser begrüßenswerten Fülle an verfügba-

ren aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisbeständen zur Thematik, die oftmals in Sammelwerken gebündelt sind (z. B. Hiller und Vogler-Lipp 2010; Weidemann et al. 2010), besteht dringend weiterer Forschungsbedarf bzgl. dieses relativ neuen Bereichs der Hochschullehre:

„Zur Effektivitätssicherung und weiteren Verbesserung der Studienangebote scheint es daher dringend geboten, interkulturelle Lernprozesse in interkulturell ausgerichteten Studiengängen einer näheren Untersuchung zu unterziehen. Zu untersuchen wäre dann auch, ob Modelle des interkulturellen Lernens (z. B. Bennett 1993) für die Konzeption von Studiengängen relevant sind. Ließen sich auch für Studierende ähnliche Stufen des Lernprozesses identifizieren, wäre zu fragen, wie die Auswahl von Studierenden und die Lehrveranstaltungen hierauf abgestimmt werden müßten.“ (Weidemann et al. 2007, S. 819)

Die vorliegende Studie versucht, diese Forderung zu erfüllen und verfolgt das Ziel, die im Rahmen einer ausgewählten interkulturellen Qualifizierungsmaßnahme an einer deutschen Hochschule stattfindenden Lernprozesse näher zu erforschen, den Einfluss relevanter personaler Vorbedingungen und resultierende Effekte zu identifizieren sowie die Untersuchungsergebnisse in kompakter, anschaulicher und anwendungsorientierter Form als Modell darzustellen.

Auf eine erschöpfende, geordnete Auflistung aller an deutschen Hochschulen verfügbaren interkulturellen Qualifizierungsprogramme wird an dieser Stelle bewusst verzichtet, da es sich dabei um eine kaum lösbare Aufgabe handelt. Aufgrund der durch die Umstellung auf modularisierte Studiengänge ausgelösten, noch immer andauernden Umbruchsituation an deutschen Hochschulen, der daraus resultierenden Dynamik des Studienangebots, der großen Vielfalt an interkulturellen Studienprogrammen mit unterschiedlichen disziplinären Ausrichtungen, Zielen und Bezeichnungen, und nicht zuletzt wegen der uneinheitlichen, unübersichtlichen und äußerst lückenhaften „Informationspraxis der anbietenden Institute und Hochschulen“ (Weidemann et al. 2007, S. 822) ist eine umfassende Darstellung der aktuellen Situation interkultureller Studienangebote in Deutschland derzeit (noch) nicht zu leisten. „Die Zusammenschau der offiziellen Studiendokumente macht deutlich, dass hier weder die Ziele und Inhalte, noch die methodologisch-methodische Ausrichtung der interkulturell ausgerichteten Studiengänge in Deutschland präzise benannt werden.“ (Weidemann et al. 2007, S. 823) Die hier genannten Parameter interkultureller Qualifizierung im Rahmen des Hochschulstudiums in Deutschland (Ziele, Inhalte, Methoden) und weitere relevante werden daher im Folgenden exemplarisch anhand des Zusatzstudiums internationale Handlungskompetenz, in dessen Kontext die empirische Untersuchung stattfand, erläutert.

#### 4.5.1 Programmformat und institutionelle Einbindung

Das Zusatzstudium internationale Handlungskompetenz wurde erstmals im Wintersemester 2001/2002 angeboten und gehört damit zu einem der ersten interkulturellen Qualifizierungsprogramme im deutschen Hochschulraum. Es handelt sich dabei um ein Kooperationsprojekt von Universität Regensburg und Ostbayerischer Technischer Hochschule – OTH (ehemals Fachhochschule) Regensburg. Ins Leben gerufen wurde das Programm von Prof. Dr. Josef Eckstein, Professor für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung und damals Vizepräsident der OTH und Prof. Dr. Alexander Thomas, Professor für Sozialpsychologie und Arbeits- und Organisationspsychologie an der Universität Regensburg. Auf institutioneller Ebene waren ursprünglich die Fakultät für Allgemeinwissenschaften an der OTH und das Institut für Psychologie der Universität verantwortlich, nach Prof. Thomas' Pensionierung 2005 übernahm die OTH hauptverantwortlich die Leitung des Programms, es wird aber weiterhin kooperativ durchgeführt. Nachdem die anfängliche Drittmittelförderung aus verschiedenen Quellen ihre Höchstdauer erreicht hatte, finanzieren die Hochschulen das Zusatzstudium aus Eigenmitteln und Studienbeiträgen (Thomas und Höbner 2007b, S. 275–276).

Im Gegensatz zu eigenständigen interkulturell ausgerichteten Studiengängen, die mit einem Bachelor- oder Master-Titel abgeschlossen werden, wurde das Zusatzstudium als studienbegleitende Ausbildung konzipiert, die zusätzlich zu einem grundständigen Studium absolviert und deren erfolgreiche Teilnahme durch ein benotetes, von beiden Hochschulen erstelltes Zertifikat bestätigt wird. Zusätzlich zum Erhalt des Zertifikats können Teile des Zusatzstudiums, je nach Studien- und Prüfungsordnung des grundständigen Studiengangs, als Nebenfachmodul oder Wahlpflichtfach anerkannt werden. Das Zusatzstudium verfügt über eine eigene Studienordnung und einen wissenschaftlichen Beirat, der sich aus Vertretern beider Hochschulen zusammensetzt (Thomas und Höbner 2007b, S. 276).

Das Zusatzstudium erstreckt sich über zwei Semester und besteht aus vier Lehrveranstaltungen – zwei pro Semester – die je zwei Semesterwochenstunden und drei Leistungspunkte nach dem European Credit Transfer System (ECTS) umfassen. Dabei handelt es sich um die Vorlesung „Wissenschaftliche Grundlagen interkultureller Handlungskompetenz“ mit der vorlesungsbegleitenden Übung „Analyse kulturell bedingter Konfliktsituationen“ im Wintersemester und den beiden Seminaren „Kulturelle Differenz und interkulturelles Handeln“ und „Interkulturelle Handlungskompetenz erkennen und fördern“ im Sommersemester. Während die Vorlesung von der gesamten Teilnehmendengruppe gemeinsam besucht wird, werden die anderen drei, eher

erfahrungsorientiert ausgerichteten Veranstaltungsformate in mehreren Gruppen von maximal 30 Studierenden durchgeführt. Um die Kompatibilität mit den Curricula der grundständigen Hauptstudienprogramme zu gewährleisten, finden die Lehrveranstaltungen des Zusatzstudiums in erster Linie in Blockkursen am Wochenende statt. Die Termine der einzelnen Gruppen werden vor Semesterbeginn bekannt gegeben, woraufhin die Studierenden die Gruppen ihrer Präferenz frei wählen können. Konkretere Beschreibungen der einzelnen Veranstaltungen finden sich in den noch folgenden Ausführungen. Die erfolgreiche Teilnahme an allen vier Veranstaltungen mit Leistungsbeurteilung berechtigt zum Erhalt des Zertifikats (Thomas und Hößler 2007b, S. 278).

#### 4.5.2 Qualifizierungsziele

„Grundsätzliche Zielsetzung interkulturell ausgerichteter Studiengänge ist, Hochschulabsolventen zur Bewältigung interkultureller Kommunikationsaufgaben in verschiedenen (internationalen) Arbeitszusammenhängen zu befähigen und sie darüber hinaus zu Multiplikatoren auszubilden, die mittels ihrer spezifischen Fach- und Methodenkompetenz Dritte in interkulturellen Handlungszusammenhängen anleiten und beraten können.“ (Weidemann et al. 2007, S. 815–816)

Dieses grundsätzliche Ziel kann weiter ausdifferenziert werden in 1) Vermittlung von Fachwissen, Theorien und Forschungserkenntnissen des interdisziplinären Forschungs- und Anwendungsfeldes interkulturelle Kommunikation, 2) Aufbau von methodischem Wissen für kulturvergleichende Forschung und die wissenschaftliche, auch empirische Untersuchung interkultureller Kommunikationsprozesse, 3) Ausbildung praktischer, berufsqualifizierender Fertigkeiten zur Ausübung interkulturell ausgerichteter Tätigkeiten (z. B. Konzipierung und Durchführung interkultureller Trainings), sowie 4) Entwicklung interkultureller Kompetenz (Weidemann et al. 2007, S. 816).

Das Zusatzstudium internationale Handlungskompetenz verfolgt schwerpunktmäßig das letztgenannte Ziel. Es geht darum, Hochschulabsolventen als zukünftige Fach- und Führungskräfte auf eine zunehmend internationaler werdende Arbeits- und Lebenswelt in verschiedensten Kontexten vorzubereiten und generell für kulturelle Einflüsse auf menschliches Verhalten zu sensibilisieren. Als konkrete Qualifizierungsziele werden folgende genannt:

1. „Erwerb von Wissen und Aufbau von Kenntnissen über globale Kulturkonzepte.

2. Sensibilisierung für fremdkulturelle Orientierungssysteme und deren Handlungswirksamkeit.
3. Verständnis für den Zusammenhang zwischen eigen- und fremdkulturellen Orientierungssystemen in der interkulturellen Begegnung im Inland und im Ausland.
4. Entwicklung von Kompetenzen zur produktiven interkulturellen Kooperation in Schlüsselbereichen wie Kommunikation, Führung, Entscheidungsfindung, Verhandeln, Konfliktlösung, Gruppenarbeit, Problemlösung, Qualitätsmanagement, Internationales Marketing.
5. Erkennen eigener und fremder Potenziale interkultureller Handlungskompetenz.
6. Entwicklung und Anwendung von Qualifizierungsverfahren zur Förderung interkultureller Handlungskompetenz (z. B. Beratung, Training).
7. Aufbau von Managementqualifikationen zur Arbeit in internationalen Organisationen und im Bereich der internationalen Organisationsentwicklung und Personalentwicklung.“

(Thomas und Höbler 2007a, S. 82)

#### 4.5.3 Teilnehmende

Das Zusatzstudium verfügt über 150 Studienplätze pro Durchlauf, auf die sich alle Studierende sämtlicher Fakultäten und Studienrichtungen der Regensburger Hochschulen bewerben können. Ist die Zahl der Interessenten höher als 150, was regelmäßig der Fall ist, werden die verfügbaren Studienplätze entsprechend eines vom wissenschaftlichen Beirat ausgearbeiteten Auswahlverfahrens vergeben. Dabei wird den einzelnen Fachrichtungen ein bestimmtes Kontingent zugewiesen und die Studienbewerber werden anhand verschiedener Faktoren wie Zeitpunkt der Anmeldung, Anzahl der Studiensemester und bisherige Studienleistung ausgewählt. Ausländische Studierende und Interessenten, die sich bereits in einem früheren Durchlauf ohne Erfolg beworben haben, werden bevorzugt (Thomas und Höbler 2007b, S. 278).

Auch wenn die Interessenten vorwiegend aus dem Bereich der Geistes-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften kommen, ergibt sich stets eine sehr heterogene Teilnehmergruppe. Dies hat zwar den Nachteil, dass sich der Unterricht nicht auf allzu spezifische Anwendungskontexte fokussieren kann, bietet aber den Vorteil, die in der Gruppe vorhandene fachkulturelle Heterogenität nutzen zu können, um den Umgang mit kultureller Andersartigkeit zu illustrieren und zu trainieren. Mittlerweile steht das Zusatzstudium auch berufstätigen Teilnehmern offen, die

gegen eine Teilnahmegebühr jedes Jahr ca. fünf bis zehn Prozent der Studienplätze belegen, was die Gruppenheterogenität zusätzlich bereichert (Thomas und Hößler 2007b, S. 290).

Da die Teilnehmenden das Zusatzstudium hauptsächlich freiwillig zusätzlich zu ihrem Fachstudium belegen, ist die Teilnahmemotivation durchweg sehr hoch und weitgehend intrinsisch. Dennoch gibt es Unterschiede, ob jemand sich in erster Linie das Zertifikat erwerben will, weil er sich davon einen Wettbewerbsvorteil bei der späteren Arbeitssuche verspricht oder durch das Zusatzstudium v. a. ein Wahlpflichtmodul abdecken will<sup>13</sup>, oder ob jemand ein genuines Interesse an fremden Kulturen mitbringt oder bereits gesammelte interkulturelle Erfahrungen reflektieren will. Es ist anzunehmen, dass die Teilnahmemotivation eine entscheidende Input-Variable darstellt, die Einfluss auf die Nutzung der Lernangebote und die Transferleistung ausübt. Damit eng verbunden sind die bisherigen interkulturellen Erfahrungen der Teilnehmenden, denn wurden bereits intensive kulturelle Differenz Erfahrungen gemacht, aus denen eine Lern- und Handlungsproblematik ausgegliedert wurde, ist die intrinsische Motivation, durch Reflexion und Wissenszuwachs eine Einstellungs- und Verhaltensänderung zu erreichen und dadurch das Handlungspotenzial zu erweitern, entsprechend ausgeprägter (Holzkamp 1993, siehe Kap. 4.2.2).

#### 4.5.4 Lehrende

Prof. Dr. Alexander Thomas übergab nach seiner Pensionierung die wissenschaftliche Leitung des Zusatzstudiums an Prof. Dr. Wilfried Dreyer, dessen Professur an der Fakultät für Allgemeinwissenschaften der OTH eigens zu diesem Zweck eingerichtet wurde. Der jeweilige wissenschaftliche Leiter ist auch zuständig für Konzipierung und Durchführung der Vorlesung zu den wissenschaftlichen Grundlagen interkultureller Kompetenz. Darüber hinaus gibt es eine Stelle für einen wissenschaftlichen Mitarbeiter, der sich um die Koordination, Organisation und Evaluation kümmert (der Autor dieser Arbeit bekleidete diese Stelle von 2001 bis 2011). Darunter fallen Aufgaben wie Akquise, Auswahl und Betreuung der Teilnehmenden und des Lehr-

---

<sup>13</sup> Mit der Modularisierung der Studiengänge hat die Eingliederung von Veranstaltungen des Zusatzstudiums in frei wählbare oder bisweilen gar verpflichtend zu absolvierende Module zugenommen, was sich vermutlich (und vermutlich negativ) auf die intrinsische Teilnahmemotivation der betreffenden Studierenden auswirkt.

personals, Einarbeitung und Supervision der Dozenten, Erstellung des Curriculums, Beschaffung von Räumen und Lehrmaterial, Pflege der Handbibliothek und der projekteigenen Homepage, Evaluation und Optimierung der Lehre etc..

Möglichst gemischtkulturelle Dozententandems führen die erfahrungsorientiert ausgerichteten vorlesungsbegleitenden Übungen und Seminare des Sommersemesters in Gruppen von maximal 30 Teilnehmenden durch. Das Dozententeam besteht aus Professoren und Lehrbeauftragten der OTH, die bereits über interkulturelle Erfahrung in Arbeitskontexten sowie Lehr- und Forschungserfahrung im interkulturellen Bereich verfügen. Beim stärker kulturspezifisch angelegten Vertiefungsseminar „Kulturelle Differenz und interkulturelles Handeln“ kommen eher Professoren zum Einsatz, die aufgrund von Berufserfahrung im Ausland als Regionalexperten dienen, während die eher kulturallgemeinen, auf Selbstreflexion ausgerichteten vorlesungsbegleitenden Übungen und das abschließende Blockseminar „Interkulturelle Handlungskompetenz erkennen und fördern“ größtenteils von Trainern mit interkultureller Ausbildung durchgeführt werden (Thomas und Hößler 2007b, S. 276).

#### 4.5.5 Inhalte

Wie die Bezeichnung *internationale* Handlungskompetenz bereits zum Ausdruck bringt, liegt der Fokus auf nationalkulturellen Orientierungssystemen. Diese Eingrenzung wird entsprechend kommuniziert, thematisiert und anhand eines erweiterten Kulturbegriffs (siehe Kap. 3.2.2) relativiert. In der Vorlesung wird mittels fallbeispielorientierter Themenpräsentation mit integrierter Diskussion ein interdisziplinäres theoretisches Fundament vermittelt zu Themen wie Kulturbegriff, kulturelle Differenz, Modelle des Kulturvergleichs, Akkulturation, Migration, Stereotypisierung und Vorurteile, interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz etc.. Die restlichen drei Veranstaltungen vertiefen diese Themen mittels erfahrungsorientierter Lehr-Lernformate, deren Ausgangspunkt meist konkrete interkulturelle Situationen bilden. Da sich die Teilnehmendengruppe aus Studierenden unterschiedlichster Fachrichtungen zusammensetzt, werden dabei allerdings keine einheitlichen kultur- und aufgabenspezifischen Anwendungskontexte des späteren Berufslebens eingesetzt, sondern eine breite Palette verschiedenster potenzieller Anwendungskontexte. Diese reichen von interkulturellen Situationen im Studienkontext wie die gemeinsame Referatsvorbereitung zweier deutscher Studierender mit einer polnischen Austauschstudentin, über Verhandlungssituationen zwischen deutschen und chinesischen Kooperationspartnern im Wirtschaftsbereich, bis hin zu interkulturellen Situationen aus der Entwicklungszusammenarbeit mit Äthiopien oder dem Lehrkräfteaustausch mit der



Türkei. Auf die Erfassung der real erlebten interkulturellen Erfahrungen der Teilnehmenden wird besonderer Wert gelegt und entsprechend Raum für deren Bearbeitung zur Verfügung gestellt. Die inhaltliche Gestaltung der Lehrveranstaltungen ist demnach zu einem gewissen Teil abhängig von den Beiträgen der Lernenden und dadurch im ständigen Wandel.

Aufgrund dieser inhaltlichen Breite und Dynamik wird eine Fülle kulturspezifischen Wissens bearbeitet, jedoch nie mit dem Anspruch, erschöpfend bestimmte Kulturen zu beschreiben, sondern stets als exemplarisches Wissen, das in konkreten Anwendungssituationen relevant wird. Als Vergleichshorizont, der für die Explizierung kulturellen Wissens unabdingbar ist (Straub 2007b, S. 18, vgl. Kap. 3.2.2), dient dabei stets der deutsche Kulturraum, der für die Teilnehmenden von besonderer Relevanz ist, sei es, weil sie in Deutschland (teil-) sozialisiert wurden oder zum Zeitpunkt der Programmteilnahme, z. B. aufgrund von Auslandsaufenthalt in interkultureller Koexistenz (vgl. Kap. 4.1.1) mit der deutschen Kultur leben.

Während die vorlesungsbegleitenden Übungen „Analyse kulturell bedingter Konfliktsituationen“ in erster Linie eine interkulturelle Grundsensibilisierung und erfahrungsorientierte Heranführung an die Themen der Vorlesung anstreben, bietet das Seminar „Kulturelle Differenz und interkulturelles Handeln“ den Studierenden die Möglichkeit, sich vertieft in zwei selbst gewählte nationale Kulturräume aus deutscher Sicht einzuarbeiten und diese vergleichend zu betrachten. Das abschließende Wochenendseminar „Interkulturelle Handlungskompetenz erkennen und fördern“ dient vor allem der Reflexion des eigenen Kompetenzniveaus und des bisher gemachten Lernfortschritts sowie der Erarbeitung von Selbstmanagementtechniken zur eigenverantwortlichen, selbstgesteuerten Kompetenzerweiterung im Rahmen informeller Lernprozesse nach Ende der Qualifizierungsmaßnahme.

#### 4.5.6 Didaktik

Das situierte Lernparadigma (vgl. Kap. 4.3.2) bildet zusammen mit Thomas' lern- und handlungstheoretischem Modell interkultureller Kompetenz (siehe Kap. 4.4) das lerntheoretische Fundament für die im Zusatzstudium internationale Handlungskompetenz eingesetzte Didaktik. Das didaktische Grundkonzept des Zusatzstudiums ist in Abbildung 4.3 illustriert, die die Lernstufen des Thomas-Modells in Kolbs erfahrungsorientierten Lernzyklus (vgl. Kap. 4.2.2) integriert.

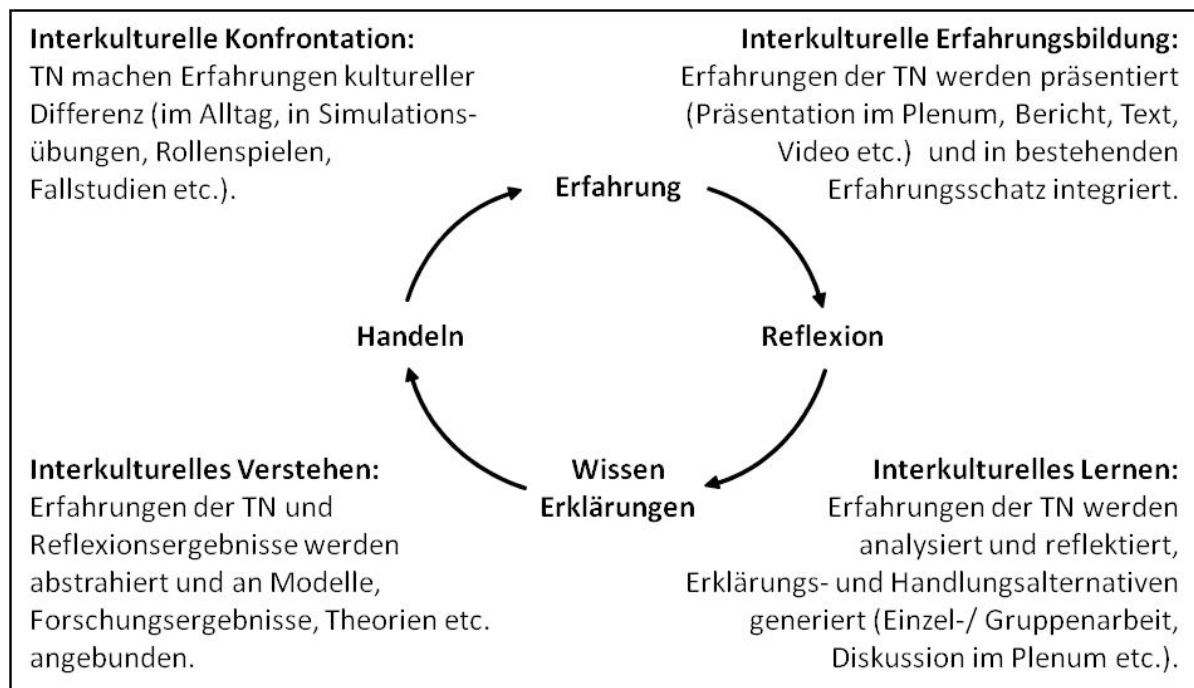


Abbildung 4.3: Didaktisches Grundkonzept des Zusatzstudiums internationale Handlungskompetenz (Höbner 2008, S. 45, Thomas und Höbner 2007a, S. 86, 2007b, S. 282)

Ausgangspunkt für die formellen interkulturellen Lernprozesse im Rahmen des Zusatzstudiums sind kulturelle Diskrepanzerfahrungen der Teilnehmenden. In den vorlesungsbegleitenden Übungen des ersten Semesters werden die Studierenden z. B. aufgefordert, im Rahmen einer Hausaufgabe eine selbst erlebte kulturell bedingt kritische Interaktionssituation (siehe Kap. 3.3.3.1) niederzuschreiben. Alle gesammelten Situationen werden dann der gesamten Gruppe zur Verfügung gestellt und in Kleingruppenarbeit reflektiert und analysiert, inwieweit personale, situative und kulturelle Einflussfaktoren dabei eine Rolle spielen, welche kulturellen Charakteristika den Interaktionsverlauf schlüssig erklären und welche Handlungsoptionen zur produktiven Bewältigung eingesetzt werden können. Die Reflexionsergebnisse werden schließlich mit den in der Vorlesung vermittelten Modellen des Kulturvergleichs, kulturspezifischen Beschreibungen, z. B. im Form von Kulturstandards (Thomas 2011) und weiteren theoretischen Erkenntnissen verglichen und abstrahiert. Die so erworbenen Kenntnisse können in weiteren interkulturellen Konfrontationen, sei es im Alltag oder im Unterricht, z. B. in Form von Kultursimulationsübungen oder medial vermittelten kritischen Interaktionssituationen erprobt und die daraus entstehenden Erfahrungen erneut reflektiert und abstrahiert werden (Höbner 2008, S. 44–47; Thomas und Höbner 2007b, S. 282–289).

In den vorlesungsbegleitenden Übungen führen die Studierenden darüber hinaus eine Projektarbeit in Dreierteams durch, bei der sie eine ausländische Kommilitonin hinsichtlich in

Deutschland erlebter kritischer Interaktionssituationen interviewen, daraus relevante kulturelle Differenzen ableiten und die Ergebnisse in Form eines Referats oder einer Hausarbeit präsentieren. In den kulturspezifisch vertiefenden Seminaren findet interkulturelle Konfrontation und interkulturelles Lernen vor allem durch Fallstudien zu den gewählten Kulturräumen statt. Im abschließenden Seminar zur Potenzialerkennung und -förderung erhalten die Studierenden die Möglichkeit, an psychologischen Testverfahren zu den für interkulturelle Kompetenz relevanten Persönlichkeitsvariablen (siehe Kap. 3.5.3) sowie an interkulturellen Assessment Center-Übungen teilzunehmen und anhand der Testergebnisse und Rückmeldungen ihr Kompetenzniveau zu reflektieren und darauf aufbauend Möglichkeiten des individuellen, informellen interkulturellen Lernens zu erarbeiten.

In einer so gestalteten situierten interkulturellen Lernumgebung wird der informelle Lernprozess möglichst lebensnah und authentisch nachgebildet, wobei die Lernenden allerdings systematisch dabei unterstützt werden, ihre Erfahrungen kognitiv zugänglich zu machen sowie auf der Grundlage eines gemeinsamen theoretischen Fundaments und Vokabulars mit anderen auszutauschen und zu reflektieren (Höbler 2008, S. 44–47; Thomas und Höbler 2007b, S. 282–289).

#### 4.5.7 Leistungsbeurteilung

Interkulturelle Qualifizierung im Rahmen des Hochschulstudiums dient dem Erwerb der Schlüsselqualifikation interkulturelle Kompetenz. Angesichts der ausführlich dargelegten Komplexität und äußerst schwierigen Erfassbarkeit interkultureller Kompetenz ist eine am Kompetenzniveau orientierte Leistungsbeurteilung innerhalb einer interkulturellen Qualifizierungsmaßnahme methodisch kaum zu leisten. Selbst wenn eine valide Messung interkultureller Kompetenz mit vertretbarem Aufwand möglich wäre, wäre es immer noch schwierig und zudem ethisch fragwürdig, ein erreichtes Kompetenzniveau zu benoten. Bekommen diejenigen ein „sehr gut“, die nach dem Programm absolut gesehen am kompetentesten sind, oder diejenigen, die in einer vorher-nachher-Messung die größten Fortschritte erzielen konnten? Haben diejenigen, deren Kompetenzniveau gleich blieb oder sich womöglich aufgrund andauernder Persönlichkeitsveränderungen oder negativer situativer Einflussfaktoren gar verschlechtert hat, den Kurs nicht bestanden? Derartige Fragen sind für interkulturelle Qualifizierungsmaßnahmen, ebenso wie für andere Ausbildungsprogramme für Schlüsselqualifikationen, weder ziel führend noch sinnvoll.

Dennoch erfordert die moderne Hochschulausbildung, insbesondere nach Einführung modularisierter Studiengänge häufig eine Leistungsbeurteilung. Im Zusatzstudium erfolgt diese nicht aufgrund eines erreichten Kompetenzniveaus, sondern aufgrund kognitiver Leistungen in hochschulüblichen Prüfungsformaten. In der Vorlesung und den Seminaren des Sommersemesters bestehen diese Prüfungen aus Klausuren zu theoretischen, schriftlich vorliegenden Wissensinhalten, in der vorlesungsbegleitenden Übung aus Präsentation oder Hausarbeit zum Interviewprojekt (Thomas und Höbner 2007a). Das didaktische Ziel des Kompetenzerwerbs wird vom prüfungsrechtlichen Ziel einer benoteten akademischen Leistung also getrennt.

#### 4.5.8 Evaluation

Das Zusatzstudium internationale Handlungskompetenz wurde im Rahmen verschiedener wissenschaftlicher Studien und Qualifizierungsarbeiten seit seinem Start im Wintersemester 2001/2002 intensiv evaluiert. Die Ergebnisse dieser Evaluationsstudien lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Die Studierenden sind mit dem Programm äußerst zufrieden und sehen ihre Erwartungen erfüllt (Dittmann et al. 2009; Thomas und Höbner 2007a).
- Ein Großteil der Teilnehmenden wird durch Weiterempfehlung zufriedener Absolventen auf das Zusatzstudium aufmerksam und möchte das Programm ebenfalls weiterempfehlen (Dittmann et al. 2009).
- Lerngewinn, Kompetenzerwerb und Bedeutsamkeit für Privat- wie Berufsleben wird von frischen Absolventen wie auch ehemaligen Teilnehmenden als hoch eingeschätzt (Dittmann et al. 2009; Thomas und Höbner 2007a).
- Potenzielle Arbeitgeber schätzen das Zusatzstudium als positiv, potenziell karriereförderlich und nützlich für die Berufstätigkeit ein (Dittmann et al. 2009).
- Die Heterogenität der Teilnehmergruppe wird als äußerst bereichernd empfunden (Thomas und Höbner 2007a).
- Studierende erbringen nach der Teilnahme signifikant bessere Leistungen bei der Interpretation kulturell bedingt kritischer Interaktionssituationen hinsichtlich Differenziertheit und Produktivität der generierten Erklärungs- und Handlungsalternativen als vor dem Programm (Thomas und Höbner 2007a).
- Eine Persönlichkeitsentwicklung durch die Teilnahme am Zusatzstudium konnte nicht festgestellt werden (Hahn 2009). Allerdings erzielten Studierende, die das Zusatzstudium

und zusätzlich einen Auslandsaufenthalt absolviert haben, signifikant höhere Testergebnisse hinsichtlich Offenheit, Flexibilität, Selbstvertrauen und Ambiguitätstoleranz als Studierende ohne, mit nur formeller oder nur informeller interkultureller Lernerfahrung (Lidzbarski 2009).

Insgesamt bescheinigen diese Evaluationsergebnisse dem Zusatzstudium hinreichenden Erfolg, um als gelungenes Anschauungsbeispiel interkultureller Qualifizierung im Rahmen des Hochschulstudiums in Deutschland zu dienen. Allerdings lassen die oben angeführten Evaluationsergebnisse einige Fragen bezüglich der Zusammenhänge zwischen personalen Vorbedingungen, Lernprozessen und Wirkungen offen, die im Rahmen dieser Arbeit am Beispiel des Zusatzstudiums internationale Handlungskompetenz exemplarisch für interkulturelle Qualifizierung im Rahmen des Hochschulstudiums in Deutschland erforscht werden. Wie diese Fragen konkret lauten, mit welchen Untersuchungsmethoden und anhand welcher Stichprobe sie erforscht wurden, zu welchen Ergebnissen dies führte und wie diese im Hinblick auf die dargelegten theoretischen Grundlagen interpretiert werden können, wird im anschließenden empirischen Teil sowie dem abschließenden Diskussionsteil erörtert.

# EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

Nachdem in den bisherigen Ausführungen die theoretischen Grundlagen dieser Arbeit erläutert wurden, wird nun die empirische Untersuchung beschrieben, deren Ziel ein Input-Prozess-Output-Modell interkultureller Qualifizierung im Rahmen des Hochschulstudiums in Deutschland ist. Die Untersuchung lässt sich in zwei Teilstudien untergliedern:

1. Hauptuntersuchung A ist qualitativ-explorativer Art und besteht aus einer Interviewbefragung ehemaliger Teilnehmender am Zusatzstudium internationale Handlungskompetenz zu relevanten Input-, Prozess- und Output-Variablen der Qualifizierungsmaßnahme und deren Zusammenhängen untereinander.
2. Hauptuntersuchung B ist quantitativ-explanativer Art und besteht aus mehreren Fragebogenbefragungen damals aktueller Teilnehmender zu Beginn und am Ende des Zusatzstudiums zur Prüfung der aus Hauptuntersuchung A gewonnenen Hypothesen.

Jede dieser Teilstudien wird im Folgenden separat beschrieben, wobei jeweils die Forschungsfragen bzw. Hypothesen, das methodische Vorgehen, die gewonnenen Ergebnisse und die Ergebnisinterpretation dargelegt werden. Ein übergeordneter Diskussionsteil, der eine zusammenfassende Interpretation sämtlicher gewonnener Erkenntnisse unter Heranziehung der theoretischen Grundlagen sowie Forschungsausblick und Fazit enthält, bildet den Abschluss dieser Arbeit.

## 5 Interviewstudie mit ehemaligen Teilnehmenden

Die im Zusatzstudium angebotenen situierten, formellen interkulturellen Lernmöglichkeiten erfordern hohe Eigeninitiative und großes Engagement der Lernenden, um optimal genutzt werden zu können. Durch Interviews mit ehemaligen Teilnehmenden sollte herausgefunden werden, welche Motive, Vorerfahrungen, Selbsteinschätzungen etc. sich wie auf die Nutzung der Lernangebote auswirken und welchen Einfluss dies auf die langfristigen Effekte der Qualifizierungsmaßnahme ausübt. Ziel dieser Studie ist eine Sammlung relevanter Input-, Prozess- und Output-Variablen interkultureller Qualifizierung im Rahmen des Hochschulstudiums in Deutschland sowie die Identifizierung von Zusammenhängen zwischen diesen Variablen, aus denen sich Items und Hypothesen für die Fragebogenstudie generieren lassen.

### 5.1 Forschungsfragen

Die konkreten, in der Interviewstudie zu beantwortenden Forschungsfragen können wie folgt formuliert werden:

1. Welche personalen Vorbedingungen (Input-Variablen) üben einen Einfluss auf Nutzung angebotener situierter Lernmöglichkeiten und Transferleistung der Teilnehmenden interkultureller Qualifizierung im Rahmen des Hochschulstudiums in Deutschland aus?
2. Welche Programmelemente interkultureller Qualifizierung im Rahmen des Hochschulstudiums in Deutschland (Prozess-Variablen) werden von den Teilnehmenden als bedeutsam für den Erwerb interkultureller Kompetenz beurteilt?
3. Welche Wirkungen interkultureller Qualifizierung im Rahmen des Hochschulstudiums in Deutschland (Output-Variablen) stellen die Teilnehmenden langfristig bei sich fest?
4. Welche bedeutsamen Zusammenhänge gibt es zwischen den als relevant identifizierten Input-, Prozess- und Output-Variablen?

## **5.2 Methodisches Vorgehen**

Die Interviewstudie wurde von Januar 2007 bis Dezember 2008 durchgeführt. Im Folgenden werden von der Akquise der Untersuchungsteilnehmer über die Datenerhebung bis zur Datenauswertung alle bedeutsamen methodischen Schritte in größtmöglicher Transparenz und Nachvollziehbarkeit beschrieben.

### **5.2.1 Stichprobe**

Im Januar 2007 wurden insgesamt 807 ehemalige Teilnehmende der zu diesem Zeitpunkt fünf abgeschlossenen Studiendurchläufe (WS 2001/2002 bis SS 2006) des Zusatzstudiums internationale Handlungskompetenz per E-Mail angeschrieben und gebeten, an der Interviewstudie teilzunehmen. Von den Angeschriebenen konnten lediglich 478 Absolventen (59,2%) erreicht werden, da viele E-Mail-Adressen nicht mehr aktuell waren. Innerhalb der gesetzten Anmeldefrist von einem Monat antworteten 56 Absolventen (11,7% der erreichten Angeschriebenen) und äußerten ihr Interesse an einem Interview. Terminkollisionen und Arbeitsbelastung der Interessierten wirkten als natürliche Selektionsfaktoren, so dass letztendlich mit 18 Personen (32,1% der Interessierten) persönliche oder telefonische Interviews geführt wurden. Tabelle 5.1 gibt einen Überblick über die Zusammensetzung der Stichprobe.

Geschlecht/ Alter:	weiblich	männlich	Alters- durchschnitt	jüngste/r Befragte/r	älteste/r Befragte/r	
	15	3	27,6	23	46	
Nationalität:	deutsch	dt.-äthiopisch	dt.-polnisch	französisch		
	15	1	1	1		
Hochschule:	Fachhochschule Regensburg		Universität Regensburg	extern		
	3		14	1		
Jahrgang Zusatzstudium:	1: 2001/02	2: 2002/03	3: 2003/04	4: 2004/05	5: 2005/06	
	3	3	5	4	3	
Studium:	Bauing.	BWL	Psychologie	Sozial-/ Pädagogik	Sprach-/ Lit.wiss.	Wirtschafts- informatik
	1	6	4	2	4	1
Aktuelle Tätigkeit:	Studium	Promotion	Zweitstudium	Referendariat	Beruf	
	3	2	1	1	11	

Tabelle 5.1: Zusammensetzung der 18 Probanden umfassenden Stichprobe der Interviewstudie

Der Großteil der Befragten ist mit 15 Personen weiblich, nur drei männliche Personen nahmen an der Untersuchung teil. Ebenfalls 15 der Befragten sind deutsch, die drei verbliebenen Teilnehmer haben eine deutsch-äthiopische, deutsch-polnische oder französische Nationalität. Die jüngste Teilnehmerin war zum Zeitpunkt der Befragung 23 Jahre alt, die älteste 46, im Durchschnitt waren die Befragten 27,6 Jahre alt. 14 der 18 Befragten waren zum Zeitpunkt der Teilnahme am Zusatzstudium Studierende der Universität Regensburg, drei Studierende der damaligen Fachhochschule Regensburg und eine Befragte eine externe, berufstätige Teilnehmerin. Sechs der Befragten studierten Betriebswirtschaftslehre, je vier Psychologie und Sprach- und Literaturwissenschaften, je einer Bauingenieurwesen, Pädagogik, Sozialpädagogik und Wirtschaftsinformatik. Die Stichprobe verteilt sich relativ gleichmäßig über die Jahrgänge des Zusatzstudiums: je drei Befragte nahmen im ersten (2001/02), zweiten (2002/03) und fünften (2005/06) Durchlauf teil, vier im vierten (2004/05) und fünf im dritten (2003/04). Der Zeitraum



zwischen Beendigung des Zusatzstudiums und der Befragung beträgt somit zwischen einem halben Jahr und viereinhalb Jahren. Zum Zeitpunkt der Befragung übten elf Untersuchungsteilnehmer einen Beruf aus, drei befanden sich noch im Studium, zwei promovierten, einer absolvierte ein Zweitstudium und einer befand sich im Referendariat.

### 5.2.2 Datenerhebung

Im Februar und März 2007 wurden teilstrukturierte, fokussierte Interviews geführt. Neun Personen wurden persönlich im Organisationsbüro des Zusatzstudiums internationale Handlungskompetenz und neun telefonisch befragt. Vor jedem Interview wurde die Erlaubnis zur akustischen Aufzeichnung der Gespräche und Veröffentlichung der Ergebnisse unter Wahrung der Anonymität eingeholt.

*Teilstrukturierte Interviews* zeichnen sich dadurch aus, dass ein Leitfaden bestehend aus einem Katalog vorformulierter Fragen flexibel abgearbeitet wird. Dadurch werden einerseits die Gespräche strukturiert und die Befragungsergebnisse vergleichbar, andererseits kann die Abfolge der Fragen und die Differenziertheit der Antworten je nach Interviewpartner und Gesprächssituation variiert werden, wodurch Flexibilität und Authentizität im Interview gewährleistet wird (Lamnek 1995, S. 65). *Fokussierte Interviews* konzentrieren sich auf eine konkrete Situation, die von allen Interviewten erlebt wurde: „The persons interviewed are known to be involved in a particular situation“ (Merton und Kendall 1956, S. 3, zit. n. Lamnek 1995, S. 79). In der vorliegenden Untersuchung ist die Situation, auf die fokussiert wird und in der sich alle Befragten befinden, die, ehemalige Teilnehmende des Zusatzstudiums Internationale Handlungskompetenz zu sein.

Die Interviews dauerten zwischen 13 und 50 Minuten, im Durchschnitt ca. 36 Minuten. Sie wurden nach expliziter Zustimmung der Befragten akustisch aufgezeichnet und im Anschluss wörtlich transkribiert, dabei jedoch nachkorrigiert und sprachlich geglättet. Für die vorliegende Untersuchung sind nur die im Interview geäußerten Inhalte und nicht formale und sprachliche Aspekte relevant. Bei der Transkription wurden Unvollständigkeiten, Wiederholungen, Verzögerungs- und Verlegenheitslaute wie „äh“ und Ähnliches weggelassen. Dialektfärbungen wurden eingedeutscht, echte Dialektausdrücke jedoch beibehalten. Nur sehr auffällige oder zum inhaltlichen Verständnis notwendige nonverbale Informationen wie lange Pausen, Unmutsäußerungen und Lachen wurden mittranskribiert.

### 5.2.3 Datenauswertung

Ausgangsmaterial für die Datenanalyse sind die wörtlichen, sprachlich geglätteten Transkripte der Interviews. Als Analyseverfahren wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring 2007) verwendet. Dabei handelt es sich um eine Auswertungstechnik zur systematischen, regel- und theoriegeleiteten Analyse fixierter Kommunikation, die Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation ermöglicht (Mayring 2007, S. 12). Im vorliegenden Fall wurden die in den Interviews thematisierten und in Transkripten fixierten Kommunikationsinhalte analysiert, um Rückschlüsse zu ziehen auf den fokussierten Kommunikationsgegenstand, also die Teilnahme an der interkulturellen Qualifizierungsmaßnahme, und die Kommunikationssender, also die ehemaligen Teilnehmenden. Die Auswertungssystematik und die Analyseregeln orientieren sich dabei an Mayrings empfohlener Vorgehensweise sowie an den theoretischen Grundlagen zu interkultureller Qualifizierung wie sie im Theorieteil dieser Arbeit dargelegt wurden. Das zentrale Instrument der qualitativen Inhaltsanalyse besteht aus einem Kategoriensystem, wobei die transparente Darstellung von Kategorienkonstruktion und -begründung entscheidend ist für die Nachvollziehbarkeit der Interpretation des untersuchten Materials (Mayring 2010, S. 49).

Die Vorteile der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring liegen darin, dass sie zum Einen eine Systematik bietet zur Differenzierung der Untersuchung in einzelne intersubjektiv nachvollziehbare Analyseschritte. „Damit grenzt sie sich gegen einen Großteil hermeneutischer Verfahren ab“ (Mayring 2007, S. 12) und die Untersuchung kann anhand sozialwissenschaftlicher Gütekriterien beurteilt werden. Zum Anderen ermöglicht bzw. erfordert sie eine flexible Anpassung der Vorgehensweise an den Forschungsgegenstand, so dass methodische Zwänge nicht zu Lasten des Verstehens des untersuchten Materials durchgesetzt werden: „Die Verfahrensweisen sollen nicht als Techniken verstanden werden, die blind von einem Gegenstand auf den anderen übertragen werden können. Die Adäquatheit muss jeweils am Material erwiesen werden“ (Mayring 2007, S. 44). Dadurch ist das eingesetzte Kategoriensystem stetigem Wandel ausgesetzt; das nach Bearbeitung des gesamten Datensatzes somit entstandene Kategoriensystem kann als Ergebnis der qualitativen Inhaltsanalyse betrachtet werden (Mayring 2010, S. 49–50).

Mayring unterscheidet drei Grundtechniken des Interpretierens qualitativen Datenmaterials:

1. **Zusammenfassung:** Reduktion des Materials auf die wesentlichen Inhalte durch Abstraktion.
2. **Explikation:** Erklärung fraglicher Textteile durch Hinzuziehen zusätzlichen Materials.

3. **Strukturierung:** Identifikation bedeutsamer Aspekte und Zusammenhänge innerhalb des Materials nach zuvor festgelegten Kriterien.

(Mayring 2007, S. 58)

Alle drei Analysetechniken wurden in der vorliegenden Untersuchung eingesetzt. Weiterhin unterteilt Mayring Strukturierung, die „wohl zentralste inhaltsanalytische Technik“ (Mayring 2007, S. 82), bei der eine bestimmte Struktur mit Hilfe des Kategoriensystems aus dem Material herausgefiltert wird, in vier unterschiedliche Formen:

1. **Formale Strukturierung:** Das Material wird nach formalen Gesichtspunkten (z. B. eine bestimmte Syntax oder bestimmte Dialogformen) extrahiert, kodiert und zusammengefasst.
2. **Inhaltliche Strukturierung:** Das Material wird nach inhaltlichen, theoretisch bedeutsamen Gesichtspunkten extrahiert, kodiert und zusammengefasst.
3. **Typisierende Strukturierung:** Das Material wird nach einzelnen markanten Ausprägungen (z. B. extreme Aussagen, besonderes theoretisches Interesse oder besonders häufiges Vorkommen) extrahiert, kodiert und zusammengefasst.
4. **Skalierende Strukturierung:** Das Material wird nach unterschiedlich intensiven, mindestens ordinalskalierten Ausprägungen (z. B. viel – mittel – wenig) einzelner Dimensionen extrahiert, kodiert und zusammengefasst.

(Mayring 2007, S. 85)

In dieser Studie wurden nur inhaltliche und typisierende Strukturierung angewandt. Zunächst wurde das Material nach den aus der Theorie abgeleiteten Dimensionen Input-, Prozess- und Output-Variablen inhaltlich strukturiert. Dann wurde im Rahmen einer Pilotstudie anhand vier zufällig ausgewählter Interviews mittels Zusammenfassung und Explikation ein vorläufiges Kategoriensystem entwickelt. Mit Hilfe dieses Kategoriensystems fand eine inhaltliche Strukturierung des Gesamtmaterials statt. Dabei wurden, wann immer es erforderlich war, durch Zusammenfassung und Explikation Kategorien verändert oder neue entwickelt, um so das Kategoriensystem an das Material anzupassen und zu ergänzen. Die Kodierung der Interviewdaten, also die Zuordnung inhaltstragender Textelemente zu Kategorien, erfolgte computerunterstützt mit Hilfe der Software MAXQDA (Mayring 2010, S. 113). Abschließend wurde eine typisierende Strukturierung durchgeführt, um bedeutsame Zusammenhänge zwischen den Variablen und Kategorien und unterschiedliche Typen der Nutzung interkultureller Qualifizierung zu

identifizieren. Das Ergebnis dieses letzten Analyseschrittes besteht aus Beschreibungen verschiedener Prototypen. Aus den so entstandenen Kategorien und Typen konnten entsprechend theoretischer Vorannahmen Hypothesen und Items für die Fragebogenstudie abgeleitet werden.

#### *5.2.3.1 Ablaufmodell für die Datenauswertung*

Für die transparente und nachvollziehbare Darstellung der einzelnen Interpretationsschritte ist ein an das Untersuchungsziel und das Material angepasstes Ablaufmodell der Untersuchung notwendig (Mayring 2007, S. 53). Das in der vorliegenden Untersuchung eingesetzte Ablaufmodell ist in Abbildung 5.1 dargestellt. Sofern dies nicht bereits (wie für die Untersuchungsziele und Datenerhebung) geschehen ist, werden die einzelnen Ablaufschritte im Folgenden näher erläutert.

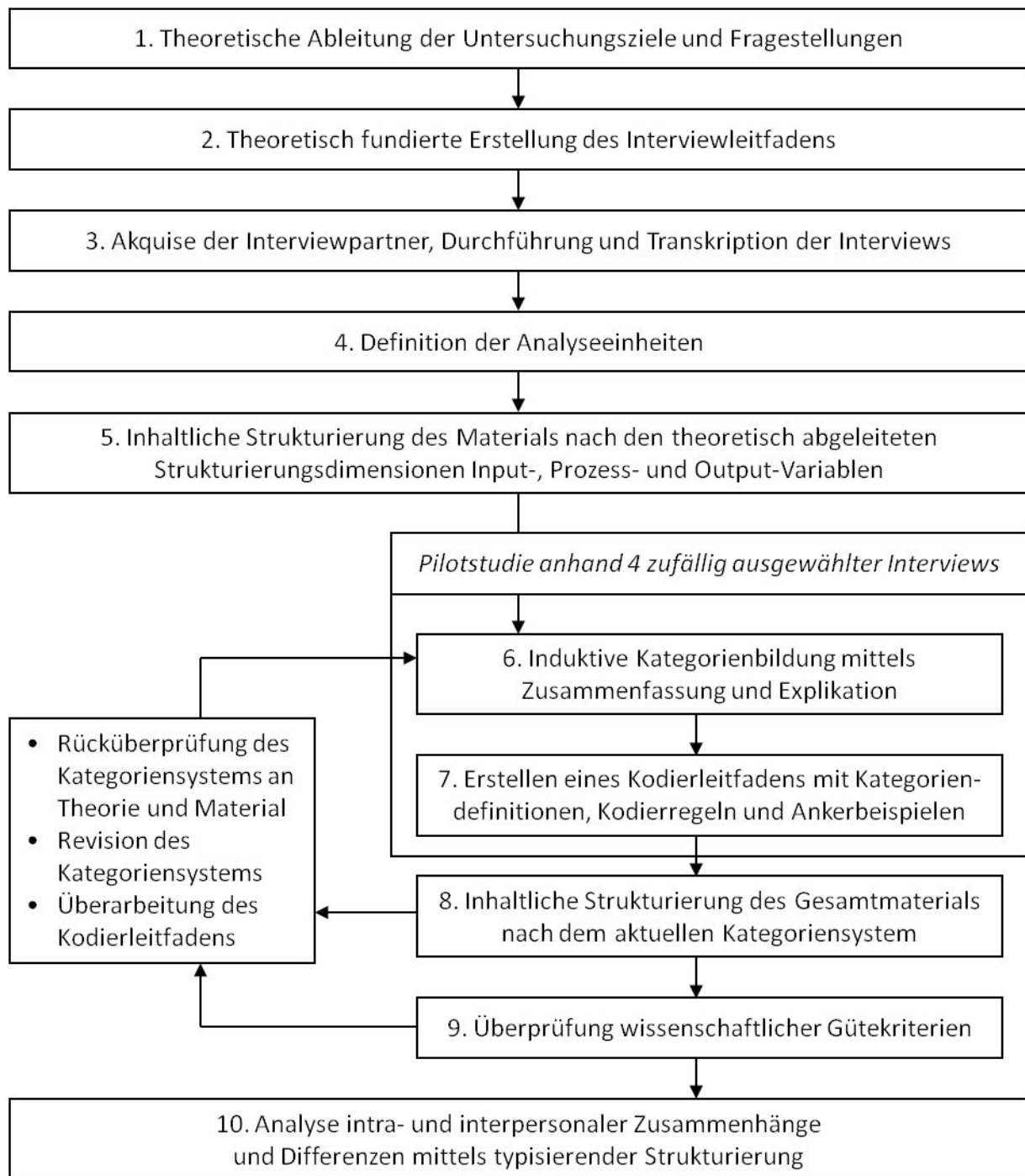


Abbildung 5.1: Ablaufmodell der Interviewstudie (nach Mayring 2007, S. 54)

#### 5.2.3.2 Analyseeinheiten

Mayring unterscheidet drei Analyseeinheiten:

1. Die **Auswertungseinheit** legt fest, welche Textbestandteile jeweils nacheinander ausgewertet werden.

2. Die **Kodiereinheit** legt den kleinsten Textbestandteil fest, der unter eine Kategorie fallen kann.
3. Die **Kontexteinheit** legt den größten Textbestandteil fest, der unter eine Kategorie fallen kann.

(Mayring 2007, S. 53)

In der vorliegenden Untersuchung stellt jeder einzelne Fall, also jedes Interviewtranskript einen auszuwertenden Text dar. Innerhalb der Texte wurden alle vollständigen Aussagen, in denen sich der Interviewpartner „explizit und bewusst zum Gegenstand der Forschungsfrage äußert“ (Lamnek 1995, S. 207), nacheinander analysiert. Die Auswertungseinheit besteht in thematisch einheitlichen, sinnhaltigen Aussagen zu Input-Variablen (z. B. Beweggründe für die Teilnahme), Prozess-Variablen (Beurteilung von Programmelementen) und Output-Variablen (Wirkungen) der interkulturellen Qualifizierungsmaßnahme. Dabei ist der kleinste Textteil, der unter eine Kategorie fallen kann, also die Kodiereinheit, ein einzelnes Wort. Die Kontexteinheit ist der gesamte inhaltstragende Teil des Textes, da theoretisch das gesamte Interview nur eine einzige inhaltlich relevante Aussage enthalten kann. Die drei Analyseeinheiten werden am folgenden Beispiel verdeutlicht:

*F: Was meinst Du, hat sich durch das Zusatzstudium deine Fähigkeit, mit Vertretern fremder Kulturen zurechtzukommen, verändert? (2bau1, 33)*

*IP: Auf alle Fälle! Weil das [Zweit-]Studium, das ich da in München gemacht habe, ein internationaler Studiengang ist, an dem 80-90% der Studenten von überall aus der ganzen Welt kommen. Und in dem Bezug war es für mich schon hilfreich, das Wissen mitzubringen. (2bau1, 34)<sup>14</sup>*

Der zweite Absatz (2bau1, 34) im Beispiel stellt eine Auswertungseinheit dar, die die Aussage enthält, dass die Teilnahme an der interkulturellen Qualifizierungsmaßnahme ein besseres Zurechtkommen mit internationalen Kommilitonen bewirkt hat. Hätte die Interviewte lediglich

---

<sup>14</sup> Anmerkungen: „F“ kennzeichnet den Fragesteller, also Interviewer, „IP“ den Interviewpartner, „2bau1“ ist das Kürzel für die interviewte Person und die Ziffern dahinter kennzeichnen die Absätze im Interviewtranskript; die Ergänzung in eckigen Klammern erfolgte durch den Kodierer.

„ja“ auf die Frage geantwortet, würde das „ja“ eine Auswertungseinheit darstellen mit der Aussage, dass die Teilnahme an der interkulturellen Qualifizierungsmaßnahme die Fähigkeit, mit Vertretern fremder Kulturen zurechtzukommen, verändert hat. Ein noch kleinerer Textbestandteil, der unter eine Kategorie fallen kann, ist nicht mehr denkbar. Ein einzelnes Wort stellt also die Kodiereinheit dar. Theoretisch vorstellbar ist auch, dass sich das Interview in dieser Aussage erschöpft, wenn ansonsten z. B. nur Begrüßungs-, Einleitungs- und Verabschiedungsfloskeln, also keine inhaltstragenden Aussagen mehr enthalten sind. Die Kontexteinheit besteht also aus dem inhaltlich relevanten Gesamtmaterial des jeweiligen Interviewtranskripts.

Das Beispiel illustriert, dass die einzelnen Textbestandteile stets in ihrem Kontext betrachtet werden müssen, um interpretierbar zu sein, denn ein bloßes „ja“ wird zwar kodiert, enthält aber für sich allein noch keine inhaltlichen Informationen. Der naheliegende Gedanke, die jeweilige Frage mitzukodieren, um eine Auswertungseinheit kontextunabhängig sinnvoll darzustellen, ist nicht praktikabel, da sich die Interviewten in unterschiedlichen Auswertungseinheiten immer wieder auf ein und dieselbe Frage beziehen.

#### *5.2.3.3 Inhaltliche Strukturierung nach Input-, Prozess- und Output-Variablen*

Aufgrund der durch den Interviewleitfaden vorgegebenen Fragen war die Einteilung der Auswertungseinheiten in die Strukturierungsdimensionen Input-, Prozess- und Output-Variablen problemlos möglich. So wurde bezüglich Input-Variablen explizit nach Beweggründen für die Teilnahme an der interkulturellen Qualifizierungsmaßnahme, Vorwissen zur interkulturellen Thematik und bisherigen interkulturellen Erfahrungen gefragt. Angaben zur Person vor der Teilnahme wie Alter, Studiengang, Familienstand und Nationalität der Befragten wurden ebenfalls als Input-Variablen kodiert. Bezüglich Prozess-Variablen wurde danach gefragt, welche Elemente der Qualifizierungsmaßnahme in Erinnerung blieben und wie diese beurteilt werden. Bezüglich Output-Variablen wurde der Nutzen der Qualifizierungsmaßnahme im privaten wie beruflichen Bereich erfragt sowie ob und in welcher Art sich die Fähigkeit, mit Menschen aus anderen Kulturen zurecht zu kommen, vorhandene Wissensbestände, Einstellungen und die Gesamtpersönlichkeit durch die Teilnahme verändert haben. Insbesondere wurde nach konkreten interkulturellen Situationen gefragt, die die ehemaligen Teilnehmenden aufgrund der interkulturellen Qualifizierung besser interpretieren und bewältigen konnten. Potenziell inhaltlich relevante Aussagen zum Werdegang nach der Teilnahme, zur momentanen Lebenssituation, und zu Vorstellungen zur weiteren Lebensgestaltung, die sich nicht explizit auf die Teilnahme an der interkulturellen Qualifizierungsmaßnahme beziehen, wurden in einer Restkategorie gesammelt.

#### 5.2.3.4 Induktive Kategorienbildung

Im Rahmen einer Pilotstudie wurden vier Interviews zufällig ausgewählt und analysiert. Nach der theoriegeleiteten Grobeinteilung des Materials in die Strukturierungsdimensionen bestand der nächste Analyseschritt in der „induktiven Kategorienbildung“ (Mayring 2007, S. 43) aus dem Material. Dabei erwiesen sich die Elemente des handlungs- und lerntheoretischen Konzepts interkultureller Kompetenz von Thomas (vgl. Kap. 4.4) als geeignete und nützliche theoretische Leitlinien. Die induktive Kategorienbildung erfolgte durch die Analysetechniken Zusammenfassung und Explikation.

**Analysetechnik Zusammenfassung:** Die qualitative Analysetechnik Zusammenfassung gliedert sich in vier Analyseschritte, zu denen Mayring jeweils konkrete, gut handhabbare Interpretationsregeln, sog. Z-Regeln (Mayring 2007, S. 62) formuliert, wobei er darauf hinweist, in Zweifelsfällen theoretische Vorannahmen heranzuziehen:

1. **Paraphrasierung** der Auswertungseinheiten mit Hilfe der sog. Z1-Regeln wie zum Beispiel „Streiche alle nicht inhaltstragenden Textbestandteile wie ausschmückende, wiederholende, verdeutlichende Wendungen!“
2. **Generalisierung** mittels Z2-Regeln wie „Formuliere die Satzaussagen der Paraphrasen auf einem höheren Abstraktionsniveau, so dass die ursprüngliche Aussage in der neuen Formulierung impliziert ist!“
3. **Erste Reduktion** mittels Z3-Regeln wie „Streiche bedeutungsgleiche Paraphrasen“
4. **Zweite Reduktion** mittels Z4-Regeln wie „Fasse Paraphrasen mit gleichem Gegenstand und unterschiedlicher Aussage zu einer Paraphrase (Integration) zusammen!“

(Mayring 2007, S. 62)

Die durch die wiederholte Ausführung dieser Analyseschritte gewonnenen Paraphrasen bilden das Kategoriensystem, das stetig am Ausgangsmaterial rücküberprüft wird.

**Analysetechnik Explikation:** Zur korrekten Paraphrasierung und Generalisierung fraglicher, uneindeutiger, nicht selbst erklärender Textstellen wurden zusätzliche Informationen herangezogen. Diese Analysetechnik bezeichnet Mayring als Explikation (Mayring 2007, S. 58). Mayring beschreibt, wie auch bei der Zusammenfassung, detailliert einzelne Explikationsschritte und sog. E-Regeln (Mayring 2007, S. 80), auf deren erschöpfende Darstellung hier verzichtet wird, da Explikation in der vorliegenden Interviewstudie nur im begrenzten Umfang zum Einsatz kam. Lediglich die beiden Explikationstechniken enge und weite Kontextanalyse sind für



die Nachvollziehbarkeit der Analyse von Interesse. Bei der engen Kontextanalyse wird zur Erläuterung fraglicher Textstellen auf den Textkontext zurückgegriffen, bei der weiten Kontextanalyse wird zusätzliches Material über den Textkontext hinaus herangezogen (Mayring 2007, S. 58). Zur Klärung fraglicher Textstellen wurde in der vorliegenden Studie vor allem der engere Textkontext innerhalb des Interviewprotokolls zu Hilfe genommen (enge Kontextanalyse). In den meisten Fällen, in denen enge Kontextanalyse zur Interpretation nicht ausreichte, unterstützten Texte zur Konzeption der interkulturellen Qualifizierungsmaßnahme (z. B. Thomas und Hößler 2007b) die Explikation (weite Kontextanalyse).

Der Prozess der induktiven Kategorienbildung wird an folgendem Beispiel illustriert:

*Das wichtigste und wertvollste war die Übung. (5päd1, 47)*

*Einfach weil man da konkret auf die Länder eingegangen ist, man sich durch die Interviews aktiv mit einer bestimmten Person..., sich damit auseinander gesetzt hat: wie geht es denn den Ausländern bei uns Deutschen? (5päd1, 48)*

*Weil sonst redet man zwar immer drüber, aber man setzt sich damit nicht auseinander. Das fand ich sehr wertvoll. (5päd1, 49)*

*Und was mir besonders gefallen hat, war die Struktur des Ganzen, dass man da zu dritt war. (5päd1, 50)*

Um die erste Aussage der Interviewten vernünftig interpretieren zu können, benötigt der Auswertende mehr Informationen über das Veranstaltungsformat Übung. Diese Informationen können durch Explikation, also durch Hinzuziehen zusätzlichen Materials beschafft werden. In den verschiedenen verfügbaren Texten zum Zusatzstudium internationale Handlungskompetenz (z. B. Thomas und Hößler 2007b) wird die vorlesungsbegleitende Übung als erfahrungsorientiertes Veranstaltungsformat beschrieben, das durch eine aktive Wissenskonstruktion seitens der Lernenden mittels Gruppenarbeit, Fallstudien und Rollenspiele charakterisiert wird, im Gegensatz zu einer eher passiv-rezeptiven Wissensvermittlung in der Vorlesung. Wie das obige Beispiel mit diesen durch Explikation gewonnenen Informationen zusammengefasst wird, zeigt Tabelle 5.2.

Aussage	Para- phrasierung	Generalisierung und Reduktion durch Selektion		Reduktion durch Integration
<i>Das wichtigste und wertvollste war die Übung.</i>	Übung ist wertvoll	Übung positiv beurteilt	Aktiver Wissens- aufbau	Situierte Didaktik
<i>Einfach weil man da konkret auf die Länder eingegangen ist, man sich durch die Interviews aktiv mit einer bestimmten Person..., sich damit auseinander gesetzt hat: wie geht es denn den Ausländern bei uns Deutschen.</i>	Aktive Ausein- ander- setzung mit Ausländern durch Interview ist wertvoll	Interview- projekt positiv beurteilt	Interview- projekt	Situierte Didaktik
<i>Weil sonst redet man zwar immer drüber, aber man setzt sich damit nicht auseinander. Das fand ich sehr wertvoll.</i>	Aktive Ausein- ander- setzung ist wertvoll	aktive Ausein- ander- setzung positiv beurteilt	Aktiver Wissens- aufbau	Situierte Didaktik
<i>Und was mir besonders gefallen hat, war die Struktur des Ganzen, dass man da zu dritt war.</i>	Struktur zu dritt hat gefallen	Teamarbeit positiv beurteilt	Peergroup- Lernen	koopera- tives Lernen

Tabelle 5.2: Beispiel für induktive Kategorienbildung durch Zusammenfassung

Das Resultat der in Tabelle 5.2 dargestellten Analyseschritte besteht aus den Prozess-Variablen „situierte Didaktik“ (vgl. Kap. 4.3.2.5) mit den Ausprägungen „aktiver Wissensaufbau“ und „Interviewprojekt“ sowie „kooperatives Lernen“ mit der Ausprägung „Peergroup-Lernen“. Der Grundstein für das Kategoriensystem ist gelegt.

#### 5.2.3.5 Erstellung eines Kodierleitfadens

Für die im Rahmen der Pilotstudie anhand vierer zufällig ausgewählter Interviews durch Zusammenfassung und Explikation induktiv gewonnenen Kategorien wurde im nächsten Schritt ein Kodierleitfaden erstellt zur Strukturierung des Gesamtmaterials. Der Kodierleitfaden setzt sich zusammen aus den Kategoriendefinitionen sowie der Kodierregel und einem oder mehreren Ankerbeispielen zu jeder Kategorie. Der Kodierleitfaden wurde im Laufe des Analyseprozesses stetig an das Material angepasst, Kategoriendefinitionen wurden je nach Erfordernis

überarbeitet, Kodierregeln präzisiert und neue Ankerbeispiele aufgenommen. Tabelle 5.3 illustriert den Aufbau des Kodierleitfadens mit Kategoriendefinition, Kodieranweisung und einem Ankerbeispiel aus dem Material der Pilotstudie anhand der Kategorie „Bewusstsein für kulturelle Unterschiede“, die eine Ausprägung der kognitiven Output-Variablen „Orientierungsklarheit“ als eine potenzielle Wirkung der interkulturellen Qualifizierungsmaßnahme darstellt.

Kategoriendefinition	Kodierregel	Ankerbeispiel
<b>Kognitive Output-Variable Orientierungsklarheit</b>		
<b>Bewusstsein für kulturelle Unterschiede:</b> Eine kulturallgemeine Sensibilisierung im Sinne eines erhöhten Bewusstseins für kulturelle Unterschiede ist ein Lerneffekt.	IP nennt Sensibilisierung oder ein erhöhtes Bewusstsein für kulturelle Unterschiede als Lerneffekt.	<i>Weil früher dachte ich, jeder Pole ist anders und habe alles locker und fröhlich gesehen. Und heute denke, ich, es gibt grundlegende Unterschiede zwischen Deutschen und Polen, sie sind nicht bei jedem Deutschen und nicht bei jedem Polen so, doch sie begegnen dir relativ häufig. (3psy1, 47)</i>

Tabelle 5.3: Exemplarischer Auszug aus dem Kodierleitfaden

#### 5.2.3.6 Inhaltliche Strukturierung des Gesamtmaterials

Im Anschluss an die Pilotstudie wurde das Gesamtmaterial anhand des aktuellen Kategoriensystems und des daraus entwickelten Kodierleitfadens analysiert. Das Kategoriensystem wurde dabei weiterhin im Sinne der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring unter Zuhilfenahme theoretischer Überlegungen entsprechend an das Material angepasst, wann immer es erforderlich war. Das daraus entstandene endgültige Kategoriensystem liefert Antworten zu den Forschungsfragen 1-3 nach relevanten Input-, Prozess- und Output-Variablen der interkulturellen Qualifizierungsmaßnahme.

#### 5.2.3.7 Überprüfung wissenschaftlicher Gütekriterien

*Validität* (Gültigkeit; also gewissermaßen die Bestätigung, dass wirklich die Phänomene analysiert werden, die die Untersuchung vorgibt zu erfassen), gilt als das wichtigste wissenschaftliche Gütekriterium, *Objektivität* (Unabhängigkeit von den forschenden Personen) und *Reliabilität* (Genauigkeit, Zuverlässigkeit, Wiederholbarkeit) stellen notwendige, jedoch nicht hinreichende Bedingungen dafür dar. Da Interviewsituationen und Textinterpretationen naturgemäß nicht komplett standardisiert werden können, ist die Anwendung von Objektivität und

Reliabilität bei qualitativen Untersuchungen umstritten, sollte jedoch nicht leichtfertig aufgegeben werden (Bortz und Döring 2006, S. 327; Mayring 2010, S. 118). Während bei quantitativen Instrumenten zur Datenerhebung und -analyse die drei Gütekriterien weitgehend getrennt durch Standardisierung und jeweils eigene statistische Verfahren überprüft werden können, erfolgt dies bei qualitativen Verfahren stärker verwoben, v. a. dadurch, dass die „intersubjektive Nachprüfbarkeit“ (Mayring 2010, S. 13) gewährleistet wird. Das wichtigste Kriterium der Validierung qualitativer Studien ist die „interpersonale Konsensbildung (konsensuelle Validierung)“: „Können sich mehrere Personen auf die Glaubwürdigkeit und den Bedeutungsgehalt des Materials einigen, gilt dies als Indiz für seine Validität.“ (Bortz und Döring 2006, S. 328)

Um dies zu ermöglichen, bedarf es zunächst einer überzeugenden *Konstruktvalidität*, die durch eine differenzierte theoretische Darstellung der zu untersuchenden Konstrukte, eindeutige Begriffsbestimmungen und die Erörterung von Implikationen für die empirische Untersuchung hergestellt wird (Mayring 2010, S. 117). In der vorliegenden Arbeit wird dies durch die theoretischen Ausführungen geleistet. Ausgehend von der Konstruktvalidität muss die *semantische Gültigkeit* der Analyseinstrumente demonstriert werden, inwiefern die operationalen Definitionen der Kategorien plausibel und mit den theoretischen Überlegungen kompatibel sind. Dazu muss die methodische Vorgehensweise exakt, transparent und nachvollziehbar dokumentiert werden. Dies geschieht im Methodenteil mit der Beschreibung von Ablaufplan, Untersuchungs- und Interpretationsschritten, sowie im Ergebnisteil mit der Benennung von Kategoriendefinitionen, Kodierregeln und Ankerbeispielen (Mayring 2010, S. 119).

Schließlich gilt es noch, die *Stabilität* und *Reproduzierbarkeit* der Analyse zu prüfen, indem das endgültige Analyseinstrument, also das Kategoriensystem nochmals, unter anderen Umständen und von anderen Personen auf das Material angewandt wird und mittels Berechnung der *Intercoder-* oder *Interraterreliabilität* das Maß der Übereinstimmung zwischen den beiden Kodierungen bestimmt wird (Mayring 2010, S. 120). Zu diesem Zweck konnte eine Kollegin, ebenfalls Doktorandin mit theoretischer Expertise im interkulturellen Themengebiet, gewonnen werden, die die vier zufällig ausgewählten Interviews der Pilotstudie mit Hilfe des Kodierleitfadens und eines im April 2008 durchgeführten zweistündigen Kodiertrainings im Mai 2008 nochmals auswertete, indem sie die vorgegebenen Auswertungseinheiten den Kategorien zuordnete. Nach Auswertung des ersten Interviews fand eine konsensuelle Validierung statt, indem unklare und problematische Textstellen nochmals von beiden Kodierern diskutiert wurden. Nachdem ein Konsens über die korrekte Kodierung gefunden war, wurde der Kodierleitfaden

wo nötig entsprechend ergänzt und konkretisiert; das Kategoriensystem musste nicht mehr geändert werden.

Die Interraterreliabilität wurde durch Berechnung des zufallskorrigierten Übereinstimmungsmaßes *Cohens Kappa* bestimmt, „das am häufigsten angewandte Maß zur Bestimmung der Übereinstimmung“ bei Nominaldaten (Wirtz und Caspar 2002, S. 56). Cohens Kappa liefert „eine standardisierte Maßzahl (zwischen  $-1$  und  $+1$ ) für das Ausmaß, in dem die tatsächlich beobachtete Übereinstimmung positiv von der Zufallserwartung abweicht“ (Wirtz und Caspar 2002, S. 55). Liegt Cohens Kappa nahe an  $-1$ , deutet dies auf eine systematisch entgegengesetzte Beurteilung der beiden Kodierer hin, bewegt es sich um  $0$ , spricht dies für keinerlei systematischen Zusammenhang zwischen den Kodierern und je näher es an  $+1$  herankommt, umso größer ist die Übereinstimmung und also die Interraterreliabilität.

#### 5.2.3.8 *Typisierende Strukturierung*

Im letzten Schritt der Interviewstudie wurden besonders markante Konstellationen, Zusammenhänge und Differenzen innerhalb der und zwischen den Fällen herausgefiltert, um so eine Typologie unterschiedlicher Nutzung interkultureller Qualifizierung zu erstellen. Mayring schlägt für typisierende Strukturierung drei verschiedene Analysekriterien vor:

1. besonders extreme Ausprägungen (z. B. verstärkende Adjektive, Verwendung von Superlativen, Wiederholungen)
2. Ausprägungen von besonderem theoretischen Interesse
3. Ausprägungen, die besonders häufig oder selten vorkommen

(Mayring 2007, S. 90)

In der vorliegenden Untersuchung wurden alle diese Analysekriterien zur Typisierung herangezogen, wobei vor allem Aussagen darüber, wie die Teilnehmenden die erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen in *konkreten interkulturellen Situationen* anwenden konnten, als Kriterium für die Typenbildung dienten. Berichte über den erfolgreichen Transfer der Lerninhalte in konkrete Anwendungssituationen stellen Ausprägungen von höchstem theoretischem Interesse dar. Denn erfolgreiches Handeln in neuartigen kulturellen Überschneidungssituationen zeichnet interkulturelle Kompetenz aus. Zunächst wurden also sämtliche Textstellen herausgesucht, die konkrete interkulturelle Situationen beschreiben, die die Interviewpartner vor oder nach der Teilnahme an der interkulturellen Qualifizierungsmaßnahme erlebten und ihrer Einschätzung

nach besser als vor der Teilnahme interpretieren und bewältigen konnten. Anhand dieser Handlungsreflexionen können durch die interkulturelle Qualifizierungsmaßnahme ausgelöste Wissens-, Einstellungs- und Verhaltensänderungen, also interkulturelle Lerneffekte am eindeutigsten identifiziert werden. Ebenfalls von Interesse waren darüber hinaus Schilderungen, dass die interkulturelle Qualifizierungsmaßnahme eine Persönlichkeitsentwicklung bewirkt hat. In Verbindung mit personalen Vorbedingungen und Beurteilungen bestimmter Programmelemente liefern diese besonderen Transferleistungen Hinweise auf Nutzungsprofile der ehemaligen Teilnehmer. Ausgehend von diesen Nutzungsprofilen konnten die Hypothesen für die quantitativ-explanative Hauptuntersuchung B gewonnen werden.

### **5.3 Ergebnisse der Interviewstudie**

Nachdem kurz das Ergebnis der Berechnung der Interraterreliabilität dargestellt wird, werden zur Beantwortung der Forschungsfragen 1-3 nach relevanten Input-, Prozess- und Output-Variablen interkultureller Qualifizierung im Rahmen des Hochschulstudiums in Deutschland im Folgenden die einzelnen Kategorien mit Definition, Kodierregel und Ankerbeispiel beschrieben. Im Anschluss daran wird Forschungsfrage 4 nach relevanten Zusammenhängen zwischen diesen Variablen beantwortet, indem die identifizierte Typologie der Nutzung interkultureller Qualifizierung im Rahmen des Hochschulstudiums in Deutschland beschrieben wird.

#### **5.3.1 Interraterreliabilität**

Die Berechnung der Interraterreliabilität, also der zufallskorrigierten Übereinstimmung zwischen den beiden Kodierern mit Hilfe des Übereinstimmungsmaßes Cohens Kappa ergab einen Wert von  $\kappa = 0,789$ . Werte für Cohens Kappa ab 0,5 gelten als Indikator für zufriedenstellende Übereinstimmung, Werte zwischen 0,5 und 0,75 sprechen für eine gute und ab 0,75 für eine sehr gute Übereinstimmung (Wirtz und Caspar 2002, S. 59). Die Interraterreliabilität als Indikator für die wissenschaftlichen Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität kann somit für die hier dokumentierte qualitativ-explorative Interviewstudie als sehr gut bezeichnet werden.

#### **5.3.2 Input-Variablen interkultureller Qualifizierung**

Die vier Input-Variablen 1) Teilnahmemotivation, 2) Selbstbild, 3) Vorwissen und 4) interkulturelle Vorerfahrung konnten als bedeutsam identifiziert werden.

**Generelle Zuordnungsregel:** Aussagen beziehen sich auf die Zeit vor der Teilnahme am Zusatzstudium und enthalten Informationen, was die Teilnehmenden an Wissen, Erfahrungen, Motivation und Selbsteinschätzung mitbringen.

#### 5.3.2.1 Teilnahmemotivation

Die Input-Variable Teilnahmemotivation enthält die fünf Kategorien 1) Empfehlung durch Andere, 2) Vorteil für Karriere, 3) inhaltliches Interesse, 4) praktische Anwendung und 5) Selbstreflexion.

**Generelle Zuordnungsregel:** Aussagen beinhalten Beweggründe, die zur Teilnahme am Zusatzstudium führten.

##### 5.3.2.1.1 Kategorie „Empfehlung durch Andere“

**Kategoriendefinition:** IP ist durch öffentliche Informationen und positive Berichte anderer Personen zur Teilnahme motiviert.

**Kodierregel:** Aussagen beinhalten als Beweggründe für die Teilnahme gewecktes Interesse durch Poster, Flyer, Internetauftritt, Presseberichte, Mundpropaganda etc. oder durch Empfehlung ehemaliger Teilnehmender oder Dozenten.

**Ankerbeispiel:**

*Meine damalige Freundin hat es mir empfohlen. Die hat dieses Pilotprojekt mitgemacht, dieses erste Jahr. (3bwl1, 32)*

##### 5.3.2.1.2 Kategorie „Vorteil für Karriere“

**Kategoriendefinition:** IP ist durch erwartete positive Effekte auf die berufliche Karriere zur Teilnahme motiviert.

**Kodierregel:** Aussagen beinhalten als Beweggründe für die Teilnahme erwartete Vorteile für die akademische und/oder berufliche Entwicklung wie z. B. Erhalt des Zertifikats, Anrechnung im Fachstudium, Aufwertung des Lebenslaufs etc..

**Ankerbeispiel:**

*Weil ich mir gegen Ende meines Studiums eigentlich nicht mehr sicher war, ob ich wirklich in die Schule möchte später und ich durch das Zusatzstudium in Verbindung mit meinem eigentlichen Studium in Englisch und Französisch*

*eine gute Möglichkeit gesehen hab, vielleicht in die Wirtschaft zu gehen später. (5leh1, 19)*

#### 5.3.2.1.3 Kategorie „Inhaltliches Interesse“

**Kategoriendefinition:** IP ist durch die erwarteten Inhalte zur Teilnahme motiviert.

**Kodierregel:** Aussagen beinhalten als Beweggründe für die Teilnahme Interesse am Thema oder den erwarteten Inhalten, nicht direkt zweckgebundenen Wissenserwerb, Abwechslung zum Fachstudium, Neugier etc..

**Ankerbeispiel:**

*Ich fand es total spannend mal was anderes zu machen, weil nur BWL war mir zu langweilig, vor allem grad so kulturmäßig etwas mehr mitzubekommen. (4bwl1, 21)*

#### 5.3.2.1.4 Kategorie „Praktische Anwendung“

**Kategoriendefinition:** IP ist durch den erwarteten Nutzen zur besseren Bewältigung kultureller Überschneidungssituationen zur Teilnahme motiviert.

**Kodierregel:** Aussagen beinhalten als Beweggründe für die Teilnahme Wissens- und Kompetenzerwerb zur produktiveren Bewältigung kultureller Überschneidungssituationen, z. B. Vorbereitung auf einen geplanten Auslandsaufenthalt oder Nachbereitung eines bereits absolvierten Auslandsaufenthalts, Umgang mit schwierigen interkulturellen Situationen etc..

**Ankerbeispiel:**

*Ich wollte eigentlich immer innerhalb meines Studiums mal ins Ausland gehen, aber es hatte nie geklappt. Ich wusste, ich gehe danach mal ins Ausland, dafür wollte ich vorbereitet sein. (4bwl1, 22)*

#### 5.3.2.1.5 Kategorie „Selbstreflexion“

**Kategoriendefinition:** IP ist durch den erwarteten Nutzen zur Reflexion der eigenen Persönlichkeit und Lebenssituation zur Teilnahme motiviert.

**Kodierregel:** Aussagen beinhalten als Beweggründe für die Teilnahme Wissens- und Kompetenzerwerb zur produktiveren Bewältigung und Reflexion der eigenen Lebenssituation und zum besseren Kennenlernen der eigenen Persönlichkeit.



**Ankerbeispiel:**

*Ich habe mich sehr viel mit anderen Kulturen allein schon aus meiner persönlichen Situation auseinander setzen müssen. Und deswegen fand ich das interessant, einfach mal für sich selber zu reflektieren. (5päd1, 7)*

**5.3.2.2 Selbstbild**

Die Input-Variable Selbstbild enthält nur die eine Kategorie 1) Offenheit.

**Generelle Zuordnungsregel:** Aussagen beinhalten Urteile über die eigene Persönlichkeit vor der Teilnahme.

**5.3.2.2.1 Kategorie „Offenheit“**

**Kategoriendefinition:** IP sieht sich selbst bereits vor der Teilnahme als offene Person.

**Kodierregel:** Aussagen beinhalten Urteile über die eigene Persönlichkeit bereits vor der Teilnahme dahingehend, dass sich IP als offene Person bezeichnet, die sich gerne mit neuartigen oder ungewohnten Dingen, Themen und Personen beschäftigt.

**Ankerbeispiel:**

*Ich hatte vor dem Zusatzstudium nie das Gefühl, dass ich gar nicht zurechtkomme oder so, sondern weil ich immer sehr offen und interessiert war und viel wahrgenommen hab, was so passiert und versucht hab rauszufinden, woran es liegt, ging es davor eigentlich auch relativ gut. (5soz1, 65)*

**5.3.2.3 Vorwissen**

Die Input-Variable Vorwissen enthält die beiden Kategorien 1) interkulturelles Prozesswissen und 2) kulturspezifisches Wissen.

**Generelle Zuordnungsregel:** Aussagen beinhalten die gezielte Aneignung themenrelevanten, abstrakt-theoretischen Wissens zur interkulturellen Thematik vor der Teilnahme.

**5.3.2.3.1 Kategorie „interkulturelles Prozesswissen“**

**Kategoriendefinition:** IP hat sich bereits vor der Teilnahme theoretisches Wissen über Bedingungen, Ablauf und Auswirkungen interkultureller Prozesse angeeignet.

**Kodierregel:** Aussagen beinhalten die gezielte Aneignung theoretischen Wissens über interkulturelle Kommunikation, interkulturelles Handeln, kulturelle Überschneidungssituationen etc.

durch Belegung entsprechender Lehrveranstaltungen, wissenschaftliche Forschungstätigkeit, Literatur etc. vor der Teilnahme.

**Ankerbeispiel:**

*Ich habe ja schon Einiges in der interkulturellen Psychologie gemacht bei Prof. Thomas. (Ipsyl, 33)*

5.3.2.3.2 Kategorie „kulturspezifisches Wissen“

**Kategoriendefinition:** IP hat sich bereits vor der Teilnahme theoretisches Wissen über bestimmte Länder und Kulturregionen angeeignet.

**Kodierregel:** Aussagen beinhalten die gezielte Aneignung theoretischen Wissens über Geographie, Geschichte, Religion, Kultur etc. bestimmter Länder und Kulturregionen durch Belegung entsprechender Lehrveranstaltungen, wissenschaftliche Forschungstätigkeit, Literatur etc. vor der Teilnahme.

**Ankerbeispiel:**

*Amerika kannte ich schon, in meinem Bachelorstudium hatte ich Englisch und von dem her britische und amerikanische Landeskunde. (4eur1, 26)*

5.3.2.4 Interkulturelle Vorerfahrung

Die Input-Variable interkulturelle Vorerfahrung enthält die drei Kategorien 1) interkulturelle Begegnungen, 2) Auslandsaufenthalt und 3) interkulturelle Koexistenz.

**Generelle Zuordnungsregel:** Aussagen beinhalten Begegnungen mit fremdkulturellen Personen vor der Teilnahme.

5.3.2.4.1 Kategorie „interkulturelle Begegnungen“

**Kategoriendefinition:** IP erlebte vor der Teilnahme nicht näher spezifizierte interkulturelle Begegnungen.

**Kodierregel:** Aussagen beinhalten Erwähnungen von Kontakten zu fremdkulturellen Personen in Deutschland oder auf nicht näher spezifizierten Reisen vor der Teilnahme.

**Ankerbeispiel:**

*Ja ich war schon immer verreist. Aber einfach die kürzeren Reisen dann. (2bau1, 39)*

#### 5.3.2.4.2 Kategorie „Auslandsaufenthalt“

**Kategoriendefinition:** IP war vor der Teilnahme zweckgebunden und/oder länger als einen Monat im Ausland.

**Kodierregel:** Aussagen beinhalten Auslandsaufenthalte vor der Teilnahme, die zweckgebunden waren wie Schüleraustausch, Au-Pair-Aufenthalt, Sprachkurs, Praktikum, Studium, Arbeitsaufenthalt etc. oder eigens thematisierte private Reisen, die länger als einen Monat dauerten.

**Ankerbeispiel:**

*Ich war für fünf Monate in Peru, weil ich studiere noch Spanisch und habe es erst an der Uni angefangen zu lernen und wollte hauptsächlich wegen der Sprache, dass es irgendwie fließender läuft. Und dann habe ich da drüben Praktikum gemacht, und es war ganz was Anderes als hier. (4spr1, 36)*

#### 5.3.2.4.3 Kategorie „interkulturelle Koexistenz“

**Kategoriendefinition:** Das Leben des IP wird vor der Teilnahme von ständiger Auseinandersetzung mit kultureller Andersartigkeit bestimmt.

**Kodierregel:** Aussagen beinhalten eine von ständiger Auseinandersetzung mit kulturellen Unterschieden bestimmte Lebenssituation vor der Teilnahme, z. B. durch Leben in einem Land, in dem nicht die Sozialisation stattfand, gemischtkulturelle Familie, fremdkulturelle Ehe- oder Lebenspartner etc..

**Ankerbeispiel:**

*Meine Eltern kommen beide aus Äthiopien, ich bin aber in Deutschland geboren [...]. Und habe festgestellt, wie international ich eigentlich schon bin und wie viele KIs ich täglich mit meinem Vater und Eltern durchgestanden habe. Gerade als eine Frau, die aus Äthiopien kommt, wo die Eltern aus Äthiopien kommen, habe ich es nicht besonders leicht, die in der deutschen Kultur aufwächst und sich aber den Deutschen angleichen möchte. (5päd1, 36)*

### 5.3.3 Prozess-Variablen interkultureller Qualifizierung

Die sechs Prozess-Variablen 1) Organisationsprozesse, 2) didaktisches Grundkonzept situierten Lernens, 3) tätigkeitszentrierte Lernprozesse, 4) reflexionszentrierte Lernprozesse, 5) kooperationszentrierte Lernprozesse und 6) wissenszentrierte Lernprozesse konnten als bedeutsam identifiziert werden.

**Generelle Zuordnungsregel:** Aussagen beziehen sich auf die Zeit während der Teilnahme am Zusatzstudium und beinhalten Beurteilungen zum Zusatzstudium selbst, welche Aspekte und Elemente bedeutsam, wichtig, ungewöhnlich, gut, schlecht, zu wenig, zu viel etc. waren.

#### 5.3.3.1 Organisationsprozesse

Die Prozess-Variable Organisationsprozesse enthält die fünf Kategorien 1) Evaluierung, 2) Wahlmöglichkeit, 3) Leistungsbeurteilung und -zertifizierung, 4) zeitliche Struktur und 5) Abschlussveranstaltung.

**Generelle Zuordnungsregel:** Aussagen beinhalten Beurteilungen formeller und organisationaler Aspekte, Elemente, Prozesse und Rahmenbedingungen des Zusatzstudiums, nicht jedoch Beurteilungen direkt zu Lernprozessen.

##### 5.3.3.1.1 Kategorie „Evaluierung“

**Kategoriendefinition:** IP hält Evaluierungsmaßnahmen für bedeutsam.

**Kodierregel:** Aussagen beinhalten Beurteilungen der umfangreichen Evaluierungsmaßnahmen des Zusatzstudiums.

**Ankerbeispiel:**

*Wir haben versucht das gleich los zu werden in den Stunden. Das ist mir schon aufgefallen, diese ganze Evaluierung vom Zusatzstudium. Es ist ja nicht nur einmal evaluiert worden, es sind die einzelnen Blöcke evaluiert worden, es war schon so, es war auffällig für mich. Ich kenne das aus anderen Kursen nicht so stark, dass so viel verbessert werden wollte und dass Feedback gegeben wurde. (3leh1, 104)*

##### 5.3.3.1.2 Kategorie „Wahlmöglichkeit“

**Kategoriendefinition:** IP hält die Möglichkeit, verschiedene inhaltliche Schwerpunkte und zeitliche Formate frei zu wählen, für bedeutsam.

**Kodierregel:** Aussagen beinhalten Beurteilungen der Wahlmöglichkeiten der Übungs- und Seminargruppen als ausreichend/zu wenig vorhanden, gut/schlecht umgesetzt, aufwändig, benutzerfreundlich etc..

**Ankerbeispiel:**

*Vielleicht noch mehr Auswahlmöglichkeiten anbieten, weil der Rahmen relativ vorgegeben war. Bei den Projekten fällt mir schon ein, konnte man sich auf Länder spezialisieren und jeder hat dann ein anderes Land gehabt und wir haben viel mitbekommen. (4bwl2, 62)*

5.3.3.1.3 Kategorie „Leistungsbeurteilung und -zertifizierung“

**Kategoriendefinition:** IP hält Aspekte der Leistungsbeurteilung und -zertifizierung für bedeutsam.

**Kodierregel:** Aussagen beinhalten Beurteilungen der Bedingungen der Leistungsbeurteilung wie Klausuren, Benotung, Prüfungsvorbereitung, Arbeitsaufwand etc. oder Aspekte der Leistungsbestätigung wie Art des Zertifikats, Anrechnung von Credit Points im Fachstudium, Scheinvergabe etc..

**Ankerbeispiel:**

*Das sind im Effekt acht Stunden. Es ist im Prinzip kein großer Aufwand, das zu studieren. Man muss sagen, die Noten waren relativ leicht zu kriegen. (3leh1, 107)*

5.3.3.1.4 Kategorie „zeitliche Struktur“

**Kategoriendefinition:** IP hält die zeitliche Struktur der Veranstaltungen für bedeutsam.

**Kodierregel:** Aussagen beinhalten Beurteilungen der zeitlichen Struktur von Veranstaltungen wie Termin, Dauer, Regelmäßigkeit etc..

**Ankerbeispiel:**

*Das war so blockweise, klar das war schon gut, aber im ersten Semester fand ich gut, dass man jede Woche was gemacht hat und dann war es mehr in Fleisch und Blut übergegangen als blockweise im zweiten Semester. (4bwl1, 52)*

#### 5.3.3.1.5 Kategorie „Abschlussveranstaltung“

**Kategoriendefinition:** IP hält die Abschlussveranstaltung nach Absolvieren der Qualifizierungsmaßnahme für bedeutsam.

**Kodierregel:** Aussagen beinhalten Beurteilungen der Abschlussveranstaltung mit Zeugnisüberreichung als besonders gelungen, schön, übertrieben etc..

**Ankerbeispiel:**

*Was ich ganz schön fand, wieder was Positives, war die Verabschiedung. Dass es da so viel Mühe gegeben worden ist, mit so einem internationalen Büffet und einem wirklichen Handshake vom Professor und Zeugnisverleihung, das das Zusatzstudium abrundet. (4bwl2, 57)*

#### 5.3.3.2 Didaktisches Grundkonzept situierten Lernens

Die Prozess-Variable didaktisches Grundkonzept situierten Lernens enthält die sechs Kategorien 1) aktive Wissenskonstruktion, 2) Methodenmix, 3) Interviewprojekt, 4) Anwendungsorientierung, 5) Dozent als Moderator und 6) Positive Gesamtbeurteilung.

**Generelle Zuordnungsregel:** Aussagen beinhalten Beurteilungen des Lehrens und Lernens im Zusatzstudium generell, ohne spezifische Lehr-/Lernformate zu thematisieren.

##### 5.3.3.2.1 Kategorie „aktive Wissenskonstruktion“

**Kategoriendefinition:** IP hält didaktische Elemente, die nicht passiv-rezeptive Wissensvermittlung, sondern aktive Wissenskonstruktion erfordern, für bedeutsam.

**Kodierregel:** Aussagen beinhalten Beurteilungen von erfahrungsorientierten Lernprozessen, die nicht passiv-rezeptive Wissensvermittlung, sondern aktive Wissenskonstruktion erfordern, ohne einzelne Lehr-/Lernformate näher zu spezifizieren.

**Ankerbeispiel:**

*Ich fand es super, dass es so erfahrungsorientiert war! Weil man viel dadurch gelernt hat, durch die praktischen Beispiele und nicht nur Theorie, weil es in BWL ganz anders war. Ich fand es toll und je länger man dabei war, umso leichter ging es dann. (4bwl1, 56)*

#### 5.3.3.2.2 Kategorie „Methodenmix“

**Kategoriendefinition:** IP hält eine ausgewogene Mischung verschiedener didaktischer Formate für bedeutsam.

**Kodierregel:** Aussagen, beinhalten Beurteilungen zu einer im Zusatzstudium umgesetzten abwechslungsreichen, ausgewogenen Mischung verschiedener passiv-rezeptiver und aktiv-entdeckender Lehr-/Lernformate.

**Ankerbeispiel:**

*Ich muss sagen, ich bin vom Typ her eher derjenige, der so was skeptisch gegenüber steht. [...] Als Zusatz zu der Vorlesung, ist es gut gewesen. Wenn die Vorlesung nicht gewesen wäre, dann wäre es ein bisschen zu viel diese Happy-Clappy-Kuschel-Pädagogik gewesen. Aber nachdem diese relativ trockene Vorlesung dabei war, war es eine ganz gute Mischung aus den beiden. (3leh1, 102)*

#### 5.3.3.2.3 Kategorie „Interviewprojekt“

**Kategoriendefinition:** IP hält das Interviewprojekt mit fremdkulturellen Personen für bedeutsam.

**Kodierregel:** Aussagen, beinhalten Beurteilungen der Projektarbeit, bei der im Dreierteam ausländische Kommilitonen bezüglich ihrer Erfahrungen in Deutschland interviewt wurden.

**Ankerbeispiel:**

*[Auf die Frage, woran sich IP besonders gut erinnern kann:] Wir haben zum Beispiel im Zusatzstudium selbst Kulturstandards entwickeln müssen zu einem bestimmten Kreis. Wir haben in einer Gruppe Interviews geführt – ich glaube Slowakinnen waren das, wenn ich mich nicht irre – und hatten die Aufgabe, aus dem Interview Kulturstandards zu generieren, wo wir gefragt haben „welche Überschneidungssituationen haben Sie erlebt?“. (2bwl1, 59)*

#### 5.3.3.2.4 Kategorie „Anwendungsorientierung“

**Kategoriendefinition:** IP hält didaktische Elemente, die den Transfer in Anwendungskontexte fördern, für bedeutsam.

**Kodierregel:** Aussagen, beinhalten Beurteilungen der Anwendbarkeit und Authentizität der im Zusatzstudium eingesetzten Lehr-/Lernformate und Beispiele, die den Transfer in bestimmte Anwendungskontexte fördern.

**Ankerbeispiel:**

*Man kriegt schon Beispiele mit, die damals vermittelt worden sind und man gehört hat und stellt im praktischen Leben fest, dass es wirklich so ist. (3bwl1, 58)*

5.3.3.2.5 Kategorie „Dozent als Moderator“

**Kategoriendefinition:** IP hält eine kooperative, nicht direktive Interaktion zwischen Teilnehmenden und Dozenten für bedeutsam.

**Kodierregel:** Aussagen, beinhalten Beurteilungen der im gesamten Zusatzstudium oder einzelnen Veranstaltungen wahrgenommenen Dozentenrolle, die den individuellen Bedürfnissen der Teilnehmenden entgegen kommt und eine kooperative, interaktive, nicht direktive Interaktion zwischen Teilnehmern und Dozenten fördert.

**Ankerbeispiel:**

*Die Übungsleiter haben es sehr gut gemacht und es war sehr kooperativ und sie haben nicht darauf bestanden, irgendwelche Flip-Charts oder andere pädagogische Maßnahmen zu ergreifen, wenn sie gemerkt haben, dass der Kurs nicht mitspielt. Es war ganz angenehm. (3leh1, 103)*

5.3.3.2.6 Kategorie „Positive Gesamtbeurteilung“

**Kategoriendefinition:** IP hält die interkulturelle Qualifizierungsmaßnahme für insgesamt gelungen.

**Kodierregel:** Aussagen, beinhalten positive Beurteilungen des Gesamtprogramms, ohne einzelne didaktische Elemente zu spezifizieren.

**Ankerbeispiel:**

*Mir hat das ganze Jahr unwahrscheinlich Spaß gemacht. Ich habe dieses Zusatzstudium wirklich, wirklich gern gemacht. Es gab wenig an der Uni, was so Spaß gemacht hat. Also ne, es passt so, macht es weiter so. (3bwl1, 113)*



### 5.3.3.3 Tätigkeitszentrierte Lernprozesse

Die Prozess-Variable tätigkeitszentrierte Lernprozesse enthält nur die eine Kategorie 1) Übungen und Rollenspiele.

**Generelle Zuordnungsregel:** Aussagen beinhalten Beurteilungen von spezifischen vorwiegend tätigkeitszentrierten Lehr-/Lernformaten, die ausgeprägte motorische Aktivität und Eigeninitiative erfordern.

#### 5.3.3.3.1 Kategorie „Übungen und Rollenspiele“

**Kategoriendefinition:** IP hält Übungen und Rollenspiele für bedeutsam.

**Kodierregel:** Aussagen beinhalten Beurteilungen von spezifischen Übungen und Rollenspielen (z. B. Collage, Brückenbauübung, Outside Experts, Assessment-Center-Übungen etc.).

**Ankerbeispiel:**

*[Auf die Frage, woran sich IP besonders gut erinnern kann:] Das Entdecker-spiel, wo die eine Hälfte raus geführt wird und man tut so, als ob man eine Forschergruppe wäre, die auf eine unbekannte Insel kommt. Die Bewohner der Insel werden vorher instruiert, dass sie bestimmte Antworten geben müssen und die anderen müssen die Regeln rausfinden, nach denen die Kommunikation funktioniert. Das ist erstens sehr interessant und gut, damit man sich am Anfang kennenlernt und zum anderen was da rauskommt, was die glauben, wonach das strukturiert ist. (3leh1, 87)*

### 5.3.3.4 Reflexionszentrierte Lernprozesse

Die Prozess-Variable reflexionszentrierte Lernprozesse enthält die beiden Kategorien 1) Fallbearbeitung und 2) Selbstreflexion.

**Generelle Zuordnungsregel:** Aussagen beinhalten Beurteilungen von spezifischen reflexionszentrierten Lehr-/Lernformaten, die ausgeprägte kognitive Aktivität und Eigeninitiative erfordern (z. B. eigene Erfahrungen berichten und reflektieren, Fallbearbeitung, Arbeit mit KIs).

#### 5.3.3.4.1 Kategorie „Fallbearbeitung“

**Kategoriendefinition:** IP hält die Auseinandersetzung mit Fällen für bedeutsam.

**Kodierregel:** Aussagen beinhalten Beurteilungen von reflexionszentrierten Lehr-/Lernformaten, die zur Reflexion interkultureller Erfahrungen anderer animieren und zum Perspektivenwechsel beitragen (z. B. Fallbearbeitungen, die Arbeit mit KIs etc.).

**Ankerbeispiel:**

*Wir haben uns beschäftigt mit einem Auslandsentsandten, der ein Jahr oder so in Peru war. Und wir haben uns damit beschäftigt, wie er sich fühlt, wenn er wieder zurückkehrt und wie man ihn in der Firma in Deutschland wieder eingliedern könnte bzw. wie man sich umstellen könnte. Das hat mir besonders gefallen. (5leh1, 57)*

#### 5.3.3.4.2 Kategorie „Selbstreflexion“

**Kategoriendefinition:** IP hält die Auseinandersetzung mit der eigenen Person für bedeutsam.

**Kodierregel:** Aussagen beinhalten Beurteilungen von reflexionszentrierten Lehr-/Lernformaten, die zur Reflexion der eigenen Lebenssituation animieren und zum besseren Kennenlernen der eigenen Persönlichkeit beitragen (z. B. Persönlichkeitstests, Bearbeitung eigener interkultureller Erfahrungen, Bewusstmachen der eigenen Kultur etc.).

**Ankerbeispiel:**

*Diese Spielchen, die man da auch gemacht hat, diese mit Brückenbau – das waren so Sachen, die erst mal einen selbst agieren lassen und selbst reflektieren lassen, wie man wirklich ist, auf welchem Niveau man sich eigentlich bewegt. (5päd1, 54)*

#### 5.3.3.5 Kooperationszentrierte Lernprozesse

Die Prozess-Variable kooperationszentrierte Lernprozesse enthält die drei Kategorien 1) Peer-group-Lernen, 2) internationale Erfahrungsvielfalt und 3) interdisziplinäre Erfahrungsvielfalt.

**Generelle Zuordnungsregel:** Aussagen beinhalten Beurteilungen von spezifischen kooperationszentrierten Lehr-/Lernformaten, die ausgeprägte kommunikative Aktivität und Eigeninitiative erfordern (z. B. Gruppenarbeit, Diskussion, Kommilitonen näher kennenlernen, von- und miteinander lernen, heterogene Teilnehmergruppe etc.).

##### 5.3.3.5.1 Kategorie „Peergroup-Lernen“

**Kategoriendefinition:** IP hält die Auseinandersetzung mit Kommilitonen für bedeutsam.

**Kodierregel:** Aussagen beinhalten Beurteilungen des kommunikativen Austauschs mit Kommilitonen generell, sei es mit erklärtem Lernziel (z. B. Gruppenarbeit, Diskussion, Referate der Kommilitonen) oder ohne (Kennenlernen, Freundschaft schließen).

**Ankerbeispiel:**

*Hat mir auch weniger gefallen, weil sich keine richtige Gruppendynamik aufgebaut hat. Das war nicht so angenehm wie im ersten Semester. Im Grunde kann ich mich noch an einige Sitzungen noch erinnern, an die Referate der einzelnen Personen. Gut wir hatten Italien, einen aus Kenia, Amerika. Ich weiß sogar noch Gesichter zu den Leuten, die Referate vorgetragen haben. Und ich weiß, ich bin sonst ganz schlecht in solchen Sachen – Namen und Gesichter. (5päd1, 52)*

5.3.3.5.2 Kategorie „internationale Erfahrungsvielfalt“

**Kategoriendefinition:** IP hält die Auseinandersetzung mit Kommilitonen mit anderem nationalen Hintergrund für bedeutsam.

**Kodierregel:** Aussagen beinhalten Beurteilungen der internationalen Heterogenität der Teilnehmergruppe und des kommunikativen Austauschs mit Kommilitonen, die einen fremdkulturellen Hintergrund haben.

**Ankerbeispiel:**

*Ich habe mit beiden keinen Kontakt mehr. Allerdings mit Veronica damals, sie kam aus Mexiko damals gebürtig und man hat das noch hautnah vor Ort miterleben dürfen. Das war schon ganz O.K. (3bw11, 112)*

5.3.3.5.3 Kategorie „interdisziplinäre Erfahrungsvielfalt“

**Kategoriendefinition:** IP hält die Auseinandersetzung mit Kommilitonen mit anderem disziplinären Hintergrund für bedeutsam.

**Kodierregel:** Aussagen beinhalten Beurteilungen der interdisziplinären Heterogenität der Teilnehmergruppe und des kommunikativen Austauschs mit Kommilitonen, die einen anderen disziplinären Hintergrund haben.

**Ankerbeispiel:**

*Andererseits waren alle recht begeistert, dass man dadurch andere Leute kennen gelernt hat aus anderen Bereichen. Grade mit der Uni mehr in Kontakt gekommen ist, weil wir von der FH, wenn man früher nicht in die Mensa hier hochgegangen ist [lacht], waren relativ isoliert. Und das war einfach ganz schön, dass man Leute aus unterschiedlichsten Bereichen, andere aus der FH, die von mir aus BWL gemacht haben oder was auch immer, eben mit denen in Kontakt gekommen ist. Das ist auf jeden Fall, was interessant war und was es natürlich viel spannender macht, diese Durchmischung von unterschiedlichen Leuten, die auch unterschiedliche Erfahrung schon gemacht haben oder auch nicht. (5soz1, 108)*

#### 5.3.3.6 Wissenszentrierte Lernprozesse

Die Prozess-Variable wissenszentrierte Lernprozesse enthält die beiden Kategorien 1) interkulturelles Prozesswissen und 2) kulturspezifisches Wissen.

**Generelle Zuordnungsregel:** Aussagen beinhalten Beurteilungen von spezifischen wissenszentrierten Lehr-/Lernformaten, die v. a. kognitive Rezeption von Inhalten erfordern (z. B. Theorie-Input, Nennung von Beispielen, Vorstellen spezifischer Kulturstandards, Veranstaltungsformat Vorlesung etc.).

##### 5.3.3.6.1 Kategorie „interkulturelles Prozesswissen“

**Kategoriendefinition:** IP hält die Rezeption interkulturellen Prozesswissens für bedeutsam.

**Kodierregel:** Aussagen beinhalten Beurteilungen der Bereitstellung und Vermittlung von theoretischen Wissensinhalten z. B. in Form von Frontalunterricht und Texten über Bedingungen, Ablauf und Auswirkungen interkultureller Prozesse (z. B. interkulturelle Kommunikation, Akkulturation, Stereotype etc.).

**Ankerbeispiel:**

*Das ist auch ein Thema, das ich in keiner Literatur bisher gefunden habe. Wer ist gezwungen sich vorzubereiten? Und wie läuft dann der Kontakt ab, wenn sich beide auf den anderen vorbereiten? Läuft es dann idealerweise ab oder gibt es dann Komplikationen...? Das wäre die Frage, die mich rein persönlich interessieren würde. Dazu habe ich noch nicht die richtige Literatur gefunden. (2bwl1, 78)*

#### 5.3.3.6.2 Kategorie „kulturspezifisches Wissen“

**Kategoriendefinition:** IP hält die Rezeption kulturspezifischen Wissens für bedeutsam.

**Kodierregel:** Aussagen beinhalten Beurteilungen der Bereitstellung und Vermittlung von theoretischen Wissensinhalten z. B. in Form von Frontalunterricht und Texten über spezifische Kulturen (z. B. Beispiele, Kulturbeschreibungen, Kulturstandards, landeskundliche Informationen, Dos and Don'ts etc.).

**Ankerbeispiel:**

*Ich hätte mir mehr direkte Informationen gewünscht. Ja, wirklich ausgearbeitete Kulturstandards, mit Beweis und weshalb und warum. (3ext1, 72)*

#### 5.3.4 Output-Variablen interkultureller Qualifizierung

Die acht Output-Variablen 1) Orientierungsklarheit, 2) Einstellungsänderung 3) Emotionsregulierung, 4) Handlungspotenzial, 5) Transformation in Verhalten 6) Transformation zwischen Anwendungskontexten (Metakontextualisierung), 7) Selbstmanagement und 8) Persönlichkeitsentwicklung konnten als bedeutsam identifiziert werden.

**Generelle Zuordnungsregel:** Aussagen beziehen sich auf die Zeit nach der Teilnahme am Zusatzstudium und beinhalten Beurteilungen und Beschreibungen der Wirkung des Zusatzstudium sowie Hinweise auf Lerneffekte.

##### 5.3.4.1 Orientierungsklarheit

Die Output-Variable Orientierungsklarheit enthält die sechs Kategorien 1) Bewusstsein für kulturelle Unterschiede, 2) Selbstreflexion, 3) kulturspezifische Interpretationsvarianz, 4) differenzierte Interpretationsvarianz, 5) Transformation in Anwendungssituation und 6) kulturadäquate Interpretation in Anwendungssituation.

**Generelle Zuordnungsregel:** Aussagen beinhalten Lerneffekte kognitiver Art i. S. eines besseren Verständnisses, gesteigerten und differenzierteren Bewusstseins, der Verfügbarkeit von mehr und zielführenderen Erklärungsalternativen für kulturelle Unterschiede und der geistigen Übertragung in Anwendungskontexte.

##### 5.3.4.1.1 Kategorie „Bewusstsein für kulturelle Unterschiede“

**Kategoriendefinition:** IP stellt ein gesteigertes Bewusstsein für kulturelle Unterschiede bei sich als Lerneffekt fest.

**Kodierregel:** Aussagen beinhalten ein gesteigertes Bewusstsein und besseres Verständnis für kulturelle Unterschiede, eine kulturelle Sensibilisierung und einen erhöhten Perspektivenwechsel im Umgang mit fremden Kulturen und deren Vertretern durch das Zusatzstudium.

**Ankerbeispiel:**

*Ich sehe halt viele Sachen nicht mehr so selbstverständlich an. Bin sensibler dafür geworden, wie man denkt und woher dieses Denken kommt. Was ist jetzt der Hintergrund, wo ist er aufgewachsen, wie ist er aufgewachsen? Da bin ich sicher durch diese interkulturelle Psychologie sensibilisierter geworden. (Ipsyl, 52)*

5.3.4.1.2 Kategorie „Selbstreflexion“

**Kategoriendefinition:** IP stellt ein gesteigertes Bewusstsein für die eigene Person bei sich als Lerneffekt fest.

**Kodierregel:** Aussagen beinhalten eine erhöhte Fähigkeit zur Selbstreflexion, eine bessere Selbstkenntnis und ein gesteigertes Bewusstsein für die eigene Person, die eigene Lebenssituation, die eigene kulturelle Prägung und wie man auf andere wirkt.

**Ankerbeispiel:**

*Bei uns im Betrieb ist es eigentlich kein Problem, dass die Mitarbeiter verschiedene Nationen sind. Aber da denke ich an das Zusatzstudium, was haben wir denn da gelernt? Ja, wie wirkt man überhaupt auf den anderen? Ich denke, das hat mich schon sehr verändert, dass man mehr über sich selbst nachdenkt, bevor man den anderen verurteilt. (4bwl1, 28)*

5.3.4.1.3 Kategorie „kulturspezifische Interpretationsvarianz“

**Kategoriendefinition:** IP stellt einen Zuwachs an kulturspezifischem Wissen, das generell die Interpretationsmöglichkeiten für fremdkulturelles Verhalten erhöht, bei sich als Lerneffekt fest.

**Kodierregel:** Aussagen beinhalten erworbenes kulturspezifisches Wissen, das zur produktiven Interpretation fremdkulturellen Verhaltens eingesetzt werden kann ohne Beschreibung einer spezifischen Anwendungssituation.

**Ankerbeispiel:**

*Was mir zum Beispiel in Erinnerung geblieben ist – gehen wir auf das Beispiel mit den Chinesen zurück. Das war einer der Länderblocks, den ich belegt habe. Das war mit China gewesen. Und von daher hat man sich schon an viele einzelne Details aus diesem Länderblock erinnert. Zum Beispiel dass die Leute nie einem direkt ins Gesicht „nein“ sagen würden. Oder einfach immer „ja“ sagen. Egal, ob sie es verstanden haben oder nicht. Das ist für sie einfach eine Höflichkeitsfrage. (2bau1, 76)*

**5.3.4.1.4 Kategorie „differenzierte Interpretationsvarianz“**

**Kategoriendefinition:** IP stellt ein differenziertes Bewusstsein bezüglich personaler, situationaler und kultureller Einflussfaktoren auf menschliches Verhalten bei sich als Lerneffekt fest.

**Kodierregel:** Aussagen beinhalten eine Vermeidung und Relativierung unangemessener Überbetonung kultureller Unterschiede zu Gunsten einer differenzierten Verhaltensattribution und verstärkten Berücksichtigung verschiedener Einflussfaktoren, die in der spezifischen Situation, der Persönlichkeit oder der Kultur des fremdkulturellen Partners liegen können (z. B. Aussagen wie ‚nicht alles kann durch Kultur erklärt werden‘, ‚es gibt individuelle Unterschiede und besondere Situationen‘, ‚man kann nicht pauschalisieren‘ etc.)

**Ankerbeispiel:**

*Das wichtigste und wertvollste, das ich herausgenommen hab, war, dass man Situationen, Probleme, was einem merkwürdig vorkommt, dass man das unabhängig machen kann von der Person selber, von der Situation oder der Kultur. Dieses Schema fand ich das wichtigste, was ich überhaupt mitgenommen habe. Wenn ich jetzt durch die Welt gehe und mir etwas merkwürdig vorkommt: na ja, O.K., liegt es daran, dass die Person so ist, liegt es an der Situation, oder dass es ein Preuße ist und nicht ein Bayer? Das war für mich das wertvollste überhaupt. (5päd1, 67)*

**5.3.4.1.5 Kategorie „Transformation in Anwendungssituation“**

**Kategoriendefinition:** IP kann Lerneffekte in konkrete, selbst erfahrene Anwendungssituationen transferieren.

**Kodierregel:** Aussagen beschreiben eine konkrete, authentische kulturelle Überschneidungssituation, die vor oder nach dem Zusatzstudium erlebt oder aufgrund eigener Erfahrungen rekonstruiert wurde.

**Ankerbeispiel:**

*Wir hatten in China einmal so eine Situation: Wir wollten, dass jemand ein Foto von uns macht und haben die Leute einfach angesprochen. Wir konnten kein Chinesisch außer „ni hao“ – „Hallo“. Sehr schwierig! Man findet schon meistens dann doch jemanden, der ein bisschen Englisch kann oder muss es eben sonst mit Händen und Füßen versuchen. Und Fotografieren, da kann man ja ganz gut zeigen, was man will. Und dann sind wir auf sie zugegangen und wollten, dass sie ein Foto von uns machen. Und dann haben sie so kritisch geguckt und sind dann weg gegangen, haben sich nicht mehr umgeschaut und haben versucht, sich aus der Affäre zu ziehen. (5soz1, 56)*

5.3.4.1.6 Kategorie „kulturadäquate Interpretation“

**Kategoriendefinition:** IP stellt produktivere, kulturadäquate Interpretationen fremdkulturellen Verhaltens in konkreten, selbst erfahrenen Anwendungssituationen als Lerneffekt bei sich fest.

**Kodierregel:** Aussagen beinhalten kulturadäquate Interpretationen fremdkulturellen Verhaltens in einer konkreten, authentischen kulturellen Überschneidungssituation, die vor oder nach dem Zusatzstudium erlebt oder aufgrund eigener Erfahrungen rekonstruiert wurde.

**Ankerbeispiel:**

*[Auf die vorangegangene, bei der vorhergehenden Kategorie beschriebene Situation bezogen:] Früher hätte ich gedacht, sie sind unfreundlich und wollen nichts mit uns zu tun haben oder haben Probleme damit oder so. Und mir ist dann eben dieses Gesicht-Wahren eingefallen und ich konnte mir vorstellen, dass es daran liegt. Dass sie einfach Angst hatten, ihr Gesicht zu verlieren vor uns oder wir vielleicht auch, weil sie vielleicht nicht verstehen, was sie machen sollen, dass sie es womöglich falsch machen. Einfach diese ganze Unsicherheit, die drin lag: Vermeiden, weil sie niemanden bloß stellen wollen, weder sich noch die anderen. (5soz1, 57)*



#### 5.3.4.2 Einstellungsänderung

Die Output-Variable Einstellungsänderung enthält die beiden Kategorien 1) Relativierung von Stereotypen und Vorurteilen und 2) kulturelle Wertschätzung.

**Generelle Zuordnungsregel:** Aussagen beinhalten Lerneffekte emotionaler Art i. S. einer geänderten Einstellung ggü. fremden Kulturen und deren Vertreter.

##### 5.3.4.2.1 Kategorie „Relativierung von Stereotypen und Vorurteilen“

**Kategoriendefinition:** IP stellt eine Relativierung der eigenen Stereotype und Vorurteile ggü. fremdkulturellen Personen und Praktiken bei sich als Lerneffekt fest.

**Kodierregel:** Aussagen beinhalten ein gesteigertes Bewusstsein für die eigenen Stereotype und Vorurteile ggü. anderen Kulturen, inklusive besserer Kontrollierbarkeit, größerer Akzeptanz und neutraler Neubewertung sowie eines gelasseneren, offeneren und flexibleren Umgangs damit, ohne eine konkrete Situation dazu zu nennen.

**Ankerbeispiel:**

*Und ich weiß, wie ich mich verhalte und dann geht es ja mehr darum, dass ich mich eben an diese Vorurteile nicht klammere und mich festhalte, sondern dass ich dann sage: O.K., es ist nicht jeder so und das ist so eine Orientierung für die Kultur und es ist nicht jeder in der Kultur genauso. Ich denke, das ist eher so, dass man die Vorurteile nicht verfestigt, sondern dann flexibler ist. Und man sich eingestehen kann, dass man jemanden falsch eingeschätzt hat oder so ein Vorurteil hatte. Und das dann noch mal ändert. (5soz1, 70)*

##### 5.3.4.2.2 Kategorie „kulturelle Wertschätzung“

**Kategoriendefinition:** IP stellt eine gesteigerte Wertschätzung und Offenheit ggü. fremdkulturellen Personen und Praktiken bei sich als Lerneffekt fest.

**Kodierregel:** Aussagen beinhalten eine größere Wertschätzung und Offenheit (nicht notwendigerweise Toleranz und Akzeptanz) ggü. fremden Kulturen, deren Vertretern und Praktiken i. S. einer neutralen, respektierenden oder positiven Bewertung von Aspekten fremder Kulturen.

**Ankerbeispiel:**

*Eben, was ich schon vorhin gesagt habe, dass jede Kultur ihre eigene Lösung hat, die durch ihre Geschichte entstanden ist. Und dass keine Kultur besser oder schlechter ist als eine andere. (3psy1, 66)*

#### 5.3.4.3 Emotionsregulierung

Die Output-Variable Emotionsregulierung enthält die vier Kategorien 1) Stressreduktion 2) Gelassenheit, 3) reflektierte Ablehnung und 4) Handlungssicherheit.

**Generelle Zuordnungsregel:** Aussagen beinhalten Lerneffekte emotionaler Art i. S. einer besseren Regulierung von Emotionen ggü. fremden Kulturen, deren Vertretern und Praktiken.

##### 5.3.4.3.1 Kategorie „Stressreduktion“

**Kategoriendefinition:** IP stellt einen produktiveren Umgang mit Stress in interkulturellen Begegnungen bei sich als Lerneffekt fest.

**Kodierregel:** Aussagen beinhalten eine Verbesserung des emotionalen Zustands und besseres Stressmanagement in der interkulturellen Begegnung durch Neubewertung mit Hilfe im Zusatzstudium erworbenen Wissens.

##### **Ankerbeispiel:**

*Stimmt, genauso geht es dir! Genau diese Phasen durchlebst du gerade. Und dann fühlte ich mich gut, weil ich dann dachte: O.K., das liegt nicht an dir oder den anderen, sondern es ist völlig normal, dass man irgendwann mal sagt, ich finde das doch alles nicht so toll und dass man da zweifelt und so. Da fand ich es super, da hat es mir sehr gut geholfen. (4bwl1, 36)*

##### 5.3.4.3.2 Kategorie „Gelassenheit“

**Kategoriendefinition:** IP stellt eine größere Gelassenheit in interkulturellen Begegnungen bei sich als Lerneffekt fest.

**Kodierregel:** Aussagen beinhalten eine größere und bessere Kontrolle eigener Emotionen, Zurückhaltung und Besonnenheit in der interkulturellen Begegnung.

##### **Ankerbeispiel:**

*Dass man es nicht unbedingt gleich persönlich nimmt, sondern sieht: O.K., es gibt manchmal einfach Probleme zwischen einfach den Kulturen. Dann nimmt man es nicht persönlich, dass der zu spät kommt. (5soz1, 36)*

#### 5.3.4.3.3 Kategorie „reflektierte Ablehnung“

**Kategoriendefinition:** IP stellt die verbesserte Fähigkeit, fremdkulturelles Verhalten in interkulturellen Begegnungen bewusst ablehnen zu können, bei sich als Lerneffekt fest.

**Kodierregel:** Aussagen beinhalten die Ablehnung (wenn auch Respektierung) fremdkultureller Verhaltensweisen aufgrund einer reflektierten und bewussten Entscheidung.

**Ankerbeispiel:**

*Es gibt für eine Person aus einer personenorientierten Kultur [wie der IP selbst] nichts Schlimmeres, als wenn ein Deutscher sagt: „Das musst du selbst entscheiden.“ Und das ist der Lieblingssatz aller Deutschen: „Das müssen Sie selbst entscheiden.“ Verdammt noch mal, wenn ich nicht weiß wie man es tut! (3ext1, 40)*

#### 5.3.4.3.4 Kategorie „Handlungssicherheit“

**Kategoriendefinition:** IP stellt eine größere Sicherheit im Umgang mit Vertretern fremder Kulturen bei sich als Lerneffekt fest.

**Kodierregel:** Aussagen beschreiben allgemein eine größere Sicherheit bzw. Unsicherheitsreduktion ggü. fremden Kulturen und größere Erfolgszuversicht in der interkulturellen Begegnung.

**Ankerbeispiel:**

*Und das eben zu wissen, dass man es meistern kann, da einfach einen gewissen Hintergrund hat und schon mit der Erfahrung zusammen, die man gesammelt hat, sagen kann: man schafft es. (5soz1, 47)*

#### 5.3.4.4 Handlungspotenzial

Die Output-Variable Handlungspotenzial enthält die beiden Kategorien 1) subjektiv wahrgenommener Handlungserfolg und 2) kulturspezifische Verhaltensvarianz.

**Generelle Zuordnungsregel:** Aussagen beinhalten Lerneffekte aktionaler Art auf einer allgemeinen Ebene i. S. eines besseren Zurechtkommens mit Vertretern fremder Kulturen oder der Übernahme bestimmter fremdkultureller Verhaltensweisen.

#### 5.3.4.4.1 Kategorie „subjektiv wahrgenommener Handlungserfolg“

**Kategoriendefinition:** IP stellt die Wahrnehmung, mit fremden Kulturen und deren Vertretern generell erfolgreicher umgehen zu können, bei sich als Lerneffekt fest.

**Kodierregel:** Aussagen beinhalten eine subjektiv wahrgenommene Erhöhung des Handlungserfolgs im Umgang mit fremden Kulturen und der interkulturellen Kompetenz ohne Beschreibung einer spezifischen Anwendungssituation.

**Ankerbeispiel:**

*Ich glaube schon, dass mir das Zusatzstudium geholfen hat, den Alltag im Praktikum in der Nähe von Paris zu bewältigen. Aber auch, finde ich, so im allgemeinen Umgang, also im allgemeinen Alltag in Deutschland, weil ich mit Ausländern gewohnt hab. (4bwl1, 30)*

#### 5.3.4.4.2 Kategorie „kulturspezifische Verhaltensvarianz“

**Kategoriendefinition:** IP stellt eine größere Verfügbarkeit unterschiedlicher Verhaltensweisen im Umgang mit Vertretern fremder Kulturen bei sich als Lerneffekt fest.

**Kodierregel:** Aussagen beinhalten ein generell breiteres Verhaltensrepertoire in der interkulturellen Begegnung ohne Beschreibung einer spezifischen Anwendungssituation.

**Ankerbeispiel:**

*Ich hab mich in Amerika zum Beispiel an die amerikanischen Eigenheiten angepasst, zum Beispiel, was das Essen anbelangt. Ich würde nie in Deutschland so essen, wie ich in Amerika gegessen habe. Oder sich als Tourist nicht in den Vordergrund drängen, sondern eher unauffällig bleiben. Ich kann da jetzt schlecht spezifische Beispiele nennen. (5leh1, 46)*

#### 5.3.4.5 Transformation in Verhalten

Die Output-Variable Transformation in Verhalten enthält die drei Kategorien 1) gezielte Informationssuche, 2) kulturadäquates Verhalten und 3) alternatives Verhalten.

**Generelle Zuordnungsregel:** Aussagen beinhalten Lerneffekte aktionaler Art i. S. einer konkreten Verhaltensänderung in spezifischen Anwendungssituationen.

#### 5.3.4.5.1 Kategorie „gezielte Informationssuche“

**Kategoriendefinition:** IP stellt eine gesteigerte Fähigkeit, in konkreten interkulturellen Begegnungssituationen gezielt Informationen über personale, situative und kulturelle Beweggründe der Interaktionspartner ermitteln zu können, bei sich als Lerneffekt fest.

**Kodierregel:** Aussagen beinhalten Verhaltensweisen in der interkulturellen Begegnung, die der Aufnahme wichtiger und hilfreicher Information zur produktiven Situationsbewältigung dienen.

**Ankerbeispiel:**

*Aber eben diesen anderen Blick darauf zu bekommen: Dass man eher nachfragt, weil man schon gehört hat von Kulturstandards. Und dann weiß man, jetzt ist ein Brasilianer vor mir; da frage ich mal nach, wie ist es bei dem und dem. Und man geht so etwas tiefer rein, glaube ich. Das ist nicht dieses oberflächliche Kennenlernen und dann vielleicht stößt man da auf was, sondern man fragt gezielter nach und kommt schneller und leichter zum Wissen in dem Bereich. (5soz1, 40)*

#### 5.3.4.5.2 Kategorie „kulturadäquates Verhalten“

**Kategoriendefinition:** IP stellt eine gesteigerte Fähigkeit, sich in konkreten interkulturellen Begegnungssituationen der Fremdkultur angemessen verhalten zu können, bei sich als Lerneffekt fest.

**Kodierregel:** Aussagen beinhalten Verhaltensweisen in einer konkreten kulturellen Überschneidungssituation, die der fremden Kultur und der Situation angemessen sind und vor der Teilnahme am Zusatzstudium nicht ausgeübt worden wären.

**Ankerbeispiel (mit Kontextkodierungen):**

*[Transformation in Anwendungskontext: Wenn ich mit meiner japanischen Mitbewohnerin gesprochen habe, hat sie immer grundsätzlich „ja“ gesagt. Als ich sie gefragt habe: ‚Kann ich mir dein Auto ausleihen?‘, hat sie immer ja gesagt, sie war immer höflich. (2bwl1, 34)*

*Kulturadäquate Interpretation: Ich musste dann unterscheiden: ist es ihr wirklich recht oder sagt sie es nur, weil sie höflich sein will? Und das will man ja auch nicht ausnutzen. So zum Beispiel, da hat mir das Zusatzstudium*

*schon gut geholfen. Ich denke, ich konnte es schon unterscheiden, weil sie sagte: ja ich kann es haben, aber ich soll vorsichtig sein und so. (2bwl1, 35)]*

**Kulturadäquates Verhalten:** *Ich hab es zweimal ausgeliehen und ich hab dann später nicht mehr gefragt, weil so recht es ihr ja auch nicht ist. An dem Tag habe ich es wirklich dringend gebraucht, deswegen habe ich es auch genommen. (2bwl1, 36)*

**[Kulturadäquate Interpretation:** *Aber ich hab es schon gemerkt, dass es ihr vielleicht lieber gewesen wäre, obwohl sie „ja“ gesagt hat, wenn sie entweder mitfährt oder sie mich fährt. (2bwl1, 37)]*

#### 5.3.4.5.3 Kategorie „alternatives Verhalten“

**Kategoriendefinition:** IP stellt eine gesteigerte Fähigkeit, sich in konkreten interkulturellen Begegnungssituationen bewusst entsprechend persönlicher Bedürfnisse verhalten zu können, auch wenn dies fremdkulturellen Verhaltensstandards widerspricht, bei sich als Lerneffekt fest.

**Kodierregel:** Aussagen beinhalten Verhaltensweisen in einer konkreten kulturellen Überschneidungssituation, die der fremden Kultur nicht angemessen sind, aber bewusst ausgeübt werden, um eigene persönliche Werte nicht zu verletzen, eigene Bedürfnisse zu befriedigen oder das eigene Wohlbefinden aufrecht zu erhalten.

#### **Ankerbeispiel:**

*Ich hab dann an einem Abend den [äthiopischen] Vater von einer Großkusine zur Rede gestellt: was das soll und dass ich das nicht so sehe. Ich saß dann dem Patriarchen gegenüber, wie in der Fallübung, und hab meine Meinung gesagt. Und meine Kusinen saßen da und haben geschwiegen und sich nichts sagen getraut. Sie haben mir dann im Nachhinein gedankt, dass ich da gekontert habe. Ich fand es total schwierig, mit ihm darüber zu diskutieren. Und es ging dann so, dass der Vater meinen Vater in Deutschland angerufen hat und gemeint hat, wie schlimm ich bin und er meine Beziehung zu den Deutschen unterbinden soll. Als ich da war, habe ich gesehen, wie mein Vater früher war und ich denke, dass ich ihn da gut erzogen habe. (5päd1, 82)*

#### 5.3.4.6 Metakontextualisierung

Die Output-Variable Metakontextualisierung enthält die beiden Kategorien 1) Multiplikatorfähigkeit und 2) Handlungsflexibilität.

**Generelle Zuordnungsregel:** Aussagen beinhalten Lerneffekte aktionaler Art i. S. einer Transformation von in der interkulturellen Begegnung erprobten Verhaltensweisen in verschiedene Anwendungskontexte.

##### 5.3.4.6.1 Kategorie „Multiplikatorfähigkeit“

**Kategoriendefinition:** IP stellt eine gesteigerte Fähigkeit, andere Personen im Umgang mit fremden Kulturen beraten und anleiten zu können, bei sich als Lerneffekt fest.

**Kodierregel:** Aussagen beinhalten die Weitergabe kulturspezifischen Wissens und interkulturellen Prozesswissens sowie das Anbieten von Erklärungs- und Handlungsalternativen im Austausch mit (eigen- oder fremdkulturellen) Interaktionspartnern in einem informellen Kontext.

**Ankerbeispiel:**

*Mit diesem Schema argumentiere ich dann bei den Personen, O.K., oder erzähle denen kritische Interaktionssituationen und frage, ob sie daran auch was merkwürdig finden. Und dann versuche ich zu erzählen, ja, weil wir Deutsche mehr regelorientiert, hierarchieorientiert und sachorientiert usw. sind. Und das ist immer ganz spannend beim Bier mit den Leuten darüber zu diskutieren und zu imponieren. Weil sich viele Leute damit nicht auseinander gesetzt haben, deswegen ist es so bedeutend und wertvoll und es kommt gut an. Es stößt auf sehr viel Resonanz auch in den Beratungen, ich denke, das wird zukünftig eins der wichtigsten Beratungsfelder werden. (Spädl, 68)*

##### 5.3.4.6.2 Kategorie „Handlungsflexibilität“

**Kategoriendefinition:** IP stellt eine generelle gesteigerte Flexibilität im Umgang mit fremden Kulturen und deren Vertretern, bei sich als Lerneffekt fest.

**Kodierregel:** Aussagen beschreiben den flexiblen Einsatz verfügbarer routinierter Verhaltensweisen generell in interkulturellen Anwendungskontexten.

**Ankerbeispiel:**

*Und man hat mehr Flexibilität einfach, mit den Menschen umzugehen. (5soz1, 35)*

#### 5.3.4.7 Selbstmanagement

Die Output-Variable Selbstmanagement enthält die vier Kategorien 1) gezielter Wissenserwerb, 2) Nutzung Ressourcenwissen, 3) gezielte Interaktion mit fremdkulturellen Partnern und 4) generalisierte Strategie interkulturellen Lernens.

**Generelle Zuordnungsregel:** Aussagen beinhalten Lerneffekte motivationaler Art i. S. eines selbstgesteuerten interkulturellen Lernens.

##### 5.3.4.7.1 Kategorie „gezielter Wissenserwerb“

**Kategoriendefinition:** IP stellt eine gesteigerte Motivation, sich mehr interkulturelles Prozesswissen und kulturspezifisches Wissen anzueignen, bei sich als Lerneffekt fest.

**Kodierregel:** Aussagen beinhalten die Bereitschaft und den Willen, sich bewusst weiteres kulturspezifisches und interkulturelles Prozesswissen anzueignen (inklusive bereits praktizierter Wissensaneignung nach dem Zusatzstudium).

**Ankerbeispiel:**

*Wenn ich jetzt wirklich ins Ausland gehe, werde ich mich sicher über das Land informieren, und nicht nur im Internet „Dos und Dont's“, sondern schon intensiver. Weil man auch ja durch das Studium eigentlich schon gelernt hat, dass diese „Do's und Dont's“ meistens nicht sehr tiefgehend sind, sondern pauschal und so kann man es ja auch nicht sehen. Ja, ich meine das Interesse ist schon da, wenn ich ins Ausland gehen möchte, dann will ich was drüber wissen. (4spr1, 107)*

##### 5.3.4.7.2 Kategorie „Nutzung Ressourcenwissen“

**Kategoriendefinition:** IP stellt eine gesteigerte Motivation, das im Zusatzstudium erworbene Ressourcenwissen bewusst zu nutzen, bei sich als Lerneffekt fest.

**Kodierregel:** Aussagen beinhalten die Bereitschaft und den Willen, das im Zusatzstudium erworbene Ressourcenwissen (Literatur, Skripten, Kontakte etc.) bei Bedarf bewusst anzuwenden (inklusive bereits praktizierter Ressourcennutzung nach dem Zusatzstudium).

**Ankerbeispiel:**



*Wir hatten Praxisteil im zweiten Semester, Schwerpunkt Mittlerer Osten. Und das Material, das schaue ich mir oft an, um Konflikte zwischen Israel und Palästina ein bisschen besser zu verstehen. Der Ordner steht bei mir noch im Regal und ich greife schon danach, wenn ich etwas brauche. Das ist nicht so, dass ich nach einem Jahr das vergesse, sondern dass ich regelmäßig reinschaue. (3leh1, 74)*

#### 5.3.4.7.3 Kategorie „gezielte Interaktion mit fremdkulturellen Partnern“

**Kategoriendefinition:** IP stellt eine gesteigerte Motivation, verstärkt und gezielt interkulturelle Begegnungssituationen aufzusuchen, bei sich als Lerneffekt fest.

**Kodierregel:** Aussagen beinhalten die Bereitschaft und den Willen, sich bewusst in kulturelle Überschneidungssituationen im In- oder Ausland (z. B. geplanter Auslandsaufenthalt) zu begeben (inklusive bereits erfolgter, gezielt gesuchter Kontakte zu fremdkulturellen Partnern nach dem Zusatzstudium).

**Ankerbeispiel:**

*Die Erfahrung an sich war schon, was es mir noch gebracht hat, ich möchte unbedingt mal nach Peru. Es sind wirklich so Punkte, wo ich sage: es sind viele interessante Sachen, die man gehört hat, die in mir Lust geweckt haben, gern das vor Ort zu erleben. Es ist ganz schön, aber es ist keine spezielle Eigenschaft. (3bwl1, 78)*

#### 5.3.4.7.4 Kategorie „generalisierte Strategie interkulturellen Lernens“

**Kategoriendefinition:** IP stellt eine gesteigerte Motivation, Erfahrungen aus interkulturellen Begegnungssituationen zur systematischen selbständigen Erweiterung der eigenen interkulturellen Kompetenz zu nutzen, bei sich als Lerneffekt fest.

**Kodierregel:** Aussagen beinhalten die Bereitschaft und den Willen, bereits vorhandene und zukünftige interkulturelle Erfahrungen bewusst zu reflektieren und gezielt für interkulturelle Lernprozesse und den Einsatz in weiteren interkulturellen Begegnungssituationen zu nutzen.

**Ankerbeispiel:**

*Ich war in Guatemala und dann beim zweiten Mal war es einfach anders, weil ich schon gewisse Erfahrungen gemacht hatte. Die waren zwar nicht mit diesem theoretischen Hintergrund, aber selbst die Erfahrung, die man so macht*

*und die Schlüsse, die man daraus zieht, bringen einem schon ein bisschen was. Das war jetzt auf der Metaebene und noch mal von außen drauf geschaut, sozusagen. Und auch übertragbar auf andere Kulturen. Weil ich war jetzt viel in Lateinamerika, aber wenn man weiß: es ging um die und die Punkte, kann man die auch auf die anderen Kulturen übertragen, wo man eigentlich selbst noch nicht war. (5soz1, 48)*

#### 5.3.4.8 Persönlichkeitsentwicklung

Die Output-Variable Persönlichkeitsentwicklung enthält die drei Kategorien 1) Offenheit, 2) Sozialkompetenz und 3) Selbstvertrauen.

**Generelle Zuordnungsregel:** Aussagen beinhalten Lerneffekte, die explizit die Entwicklung bestimmter Persönlichkeitseigenschaften betreffen.

##### 5.3.4.8.1 Kategorie „Offenheit“

**Kategoriendefinition:** IP stellt eine gesteigerte Offenheit ggü. fremden Kulturen und deren Vertretern bei sich als Lerneffekt fest.

**Kodierregel:** Aussagen beinhalten explizit eine selbst wahrgenommene Persönlichkeitsentwicklung durch die Teilnahme am Zusatzstudium in Richtung größerer Offenheit im Umgang mit fremden Kulturen und deren Vertretern.

**Ankerbeispiel:**

*Ich bin jetzt offener, das sowieso. Ich glaube das hat mit der Persönlichkeit an sich zu tun. Doch, offen, sogar sehr offen. Ich habe Spaß, andere Kulturen kennen zu lernen. (3bwl1, 93)*

##### 5.3.4.8.2 Kategorie „Sozialkompetenz“

**Kategoriendefinition:** IP stellt eine gesteigerte Sozialkompetenz bei sich als Lerneffekt fest.

**Kodierregel:** Aussagen beinhalten explizit eine selbst wahrgenommene Persönlichkeitsentwicklung durch die Teilnahme am Zusatzstudium in Richtung größerer Sozialkompetenz im Umgang mit anderen unabhängig von kulturellen Unterschieden.

**Ankerbeispiel:**

*Ich würde es stärker als Persönlichkeitsentwicklung sehen. Auch in dieser Kultur gibt es ja viele Unterschiede und generell die Einschätzung, dass alle*

*unterschiedliche Orientierungsmuster haben, sogar im Kleinen, nicht im Großen über Kulturen hinweg, sondern auch im Kleinen schon. Eher in die Richtung, gar nicht so sehr interkulturell, sondern eher im Kleinen. (Ipsyl, 47)*

#### 5.3.4.8.3 Kategorie „Selbstvertrauen“

**Kategoriendefinition:** IP stellt ein gesteigertes Selbstvertrauen im Umgang mit fremden Kulturen und deren Vertretern bei sich als Lerneffekt fest.

**Kodierregel:** Aussagen beinhalten explizit eine selbst wahrgenommene Persönlichkeitsentwicklung durch die Teilnahme am Zusatzstudium in Richtung größeres Selbstvertrauen im Umgang mit fremden Kulturen und deren Vertretern.

**Ankerbeispiel:**

*Ich denke bestimmt ein bisschen mehr an Selbstvertrauen im Umgang mit fremden Kulturen oder Menschen aus fremden Kulturen – besser gesagt so. (5soz1, 33)*

Das gesamte Kategoriensystem als Ergebnis der inhaltlichen Strukturierung aller Interviewtranskripte ist im Überblick in Abbildung 5.2 dargestellt.



Abbildung 5.2: Das Kategoriensystem im Überblick

### 5.3.5 Nutzungsprofile interkultureller Qualifizierung

Forschungsfrage 4 behandelt interessante Konstellationen sowie inter- und intrapersonale Zusammenhänge zwischen den Kategorien und wurde mithilfe einer typisierenden Strukturierung

bearbeitet. Das Ergebnis dieser Analyse bilden verschiedene Nutzungsprofile bzw. eine Typologie der Nutzung interkultureller Qualifizierung. Das Hauptkriterium dieser Typologie ist die Nennung konkreter interkultureller Situationen, die durch die Teilnahme an der interkulturellen Qualifizierungsmaßnahme produktiver interpretiert und/oder bewältigt werden können.

Die folgenden Lerneffekte der interkulturellen Qualifizierungsmaßnahme werden von sämtlichen Befragten genannt:

- Auf kognitiver Ebene gesteigerte Orientierungsklarheit in Form von erhöhtem Bewusstsein für kulturelle Unterschiede und erhöhter kulturspezifischer Interpretationsvarianz durch kulturspezifisches Wissen;
- Auf emotionaler Ebene eine Einstellungsänderung in Form von Relativierung von Stereotypen und Vorurteilen;
- Auf aktionaler Ebene gesteigertes Handlungspotenzial in Form von erhöhtem subjektiv wahrgenommenem interkulturellem Handlungserfolg;
- Auf motivationaler Ebene gesteigertes Selbstmanagement in Form von erhöhter Motivation, sich gezielt weiteres kulturspezifisches Wissen anzueignen;

Darüber hinaus konnten die vier unterschiedlichen Nutzungsprofile 1) *Sensibilisierung*, 2) *kognitive Anwendung* (mit einem Untertypus *Ressourcennutzung*), 3) *aktionale Anwendung* und 4) *Potenzierung* identifiziert werden, die im Folgenden beschrieben werden. Als Typisierungsdimension dient hierbei der Transfer in den Anwendungskontext. Das Material wurde also gezielt daraufhin überprüft, welche Interviewten konkrete interkulturelle Begegnungssituationen nennen können, in denen sie die erworbenen Wissensbestände und Fähigkeiten anwenden konnten, in welcher Weise sie dies taten und in welchen anderen Kategorien Übereinstimmungen bestehen.

#### 5.3.5.1 *Sensibilisierung*

Das Nutzungsprofil Sensibilisierung findet sich bei drei Fällen mit durchschnittlich 22 Kodierungen pro Fall. Es zeichnet sich dadurch aus, dass zwar durch die Teilnahme an der interkulturellen Qualifizierungsmaßnahme ein erhöhtes Bewusstsein für kulturelle Unterschiede erzielt wird, verbunden mit erweiterter kulturspezifischer Interpretationsvarianz, Einstellungsänderungen, größerem gefühlten Handlungspotenzial, und gesteigertem Interesse an fremden Kulturen,

aber keine Transformation in konkrete Anwendungssituationen stattfindet. Die folgenden Beispiele illustrieren, wie sich diese letztlich auch von sämtlichen Befragten aller anderen Nutzungsprofile benannten Lerneffekte äußern:

**Bewusstsein für kulturelle Unterschiede:** *Ich denke, dass es sich jetzt verbessert hat, weil man den Kontakt mit den ausländischen Gesprächspartnern, Freunden bewusster erlebt. Man macht sich mehr Gedanken über interkulturelle Unterschiede, an die man früher nicht gedacht hat. (5leh1, 28)*

**Kulturspezifische Interpretationsvarianz:** *Und dann im täglichen Job äußert sich das so auch, dass die Kollegen aus Malaysia eher fixiert sind, alles positiv darzustellen – also der dauernde Optimismus, den man auch im Marketing immer betreibt. Das ist genauso wie mit den Kollegen aus USA, wo sie eher alles blendend sehen und wir eher etwas zurückhaltender sind. Das merkt man dann doch noch stark. (3win1, 34)*

**Relativierung Stereotype und Vorurteile:** *Manche Vorurteile verschwinden, wenn ich weiß, warum sie so reagieren und manche bestätigen sich. (2bwl2, 45)*

**Subjektiv wahrgenommener Handlungserfolg:** *Oder, wenn jetzt jemand andersartig ist, weil er aus der anderen Kultur kommt oder weil er einfach anders ist, kann man, denke ich, mit solchen Situationen besser umgehen. (2bwl2, 36)*

**Gezielter Erwerb kulturspezifischen Wissens:** *Wenn ich mich mit einer anderen Kultur auseinandersetze, dass ich mich vorher einfach überhaupt informiere. Ich habe einfach das Gefühl, viele Leute, die fahren nach Asien oder Afrika oder sonst noch wohin und informieren sich gar nicht drüber. Die sind eher gleichgültig, ich weiß nicht, wie man das bezeichnet. Das ist oft das eigene Interesse einfach, nicht nur Natur und was brauche ich für Geld, sondern auch sich mit der Kultur zu beschäftigen, in welches Land ich fahre. Und es ist egal ob ich für eine Woche hinfahre oder sechs Wochen hinfahre. (2bwl2, 39)*

Darüber hinaus, nennt eine Person aus dieser Gruppe eine generell erhöhte Varianz an kulturspezifischen Verhaltensweisen, die sich in angepasstem Verhalten bezüglich relativ oberflächlicher Kulturmerkmale wie Essen und Kleidung in einer Fremdkultur ausdrücken, ohne jedoch eine konkrete Situation zu schildern:

*Und sich dann vielleicht ein kleines bisschen anpassen. Auch bezüglich der Kleidung zum Beispiel, die man im Ausland trägt. In Hawaii war zum Beispiel die Kleidung der Einheimischen eher casual und dann sollte man eben auch nicht im Business-Outfit da rumlaufen oder sehr schick gestylt, sondern auch eher casual dann. (5leh1, 49)*

Bezüglich Input-Variablen ergeben sich bei diesem Profil kaum Übereinstimmungskriterien. Vorwissen im interkulturellen Bereich wird nicht angegeben, auch nicht die Selbstwahrnehmung als besonders offene Persönlichkeit, aber diese beiden Kategorien werden generell selten genannt. Die interkulturelle Vorerfahrung ist nicht einheitlich: Eine Befragte verbrachte zwei Monate in den Semesterferien in London und eine andere war sieben Monate in Frankreich und fünf Monate in Dublin. Als Motivation für die Teilnahme werden bis auf Selbstreflexion alle verfügbaren Kategorien genannt.

Allerdings ergeben sich bezüglich der Beurteilung der Prozess-Variablen einige interessante Zusammenhänge. So werden Urteile zur situierten didaktischen Grundausrichtung kaum und wenn, dann sehr unspezifisch geäußert:

*[Auf die Frage, was der IP beim Zusatzstudium vermisst hat:] Ja, bei mir ist es ja schon ein bisschen her, schon zweieinhalb Jahre. Von daher ist es ein bisschen schwer, etwas zu vermissen. Ich war eigentlich sehr zufrieden damit. Die Frage kann ich jetzt schlecht beantworten. Das kann man die Leute ein halbes Jahr danach im Interview fragen. Aber du kannst gerne notieren, dass ich zufrieden war damit. Mir fällt da kein konkreter Punkt ein, den man unbedingt ändern muss. (3win1, 58).*

Einmal wird diesbezüglich auf die Rolle der Dozenten als Moderatoren eingegangen, als es um das besondere Engagement eines deutsch-peruanischen Dozententeams geht, das zusätzlich zum Seminar einen peruanischen Kochkurs anbot:

*Was ich gut fand, wir haben damals einen Kochkurs gemacht [...]. Und das fand ich super. Ich fand es gut, dass es so gemischt war, ein Deutscher und*

*eine Peruanerin, weil es kam viel authentischer rüber. Und in diesem Kochkurs hat man die Kultur des Landes viel näher gebracht als nur mit Erzählen mit Folien. Das würde ich in jedem Kurs machen, egal in welchem Land. Weil sie hat einfach so viel dazu erzählt, wann man das isst und wie man es macht und warum und wieso und weshalb. (2bwl2, 56).*

Tätigkeitszentrierte Lernprozesse in Form von Übungen und Rollenspielen werden von allen Vertretern dieser Gruppe thematisiert, und zwar ausschließlich verbunden mit der Aussage, dass diese für sie anfangs ungewohnt und belastend waren und die Teilnahme daran Überwindung kostete, aber letztendlich nicht generell negativ zu beurteilen sind:

*Und ich bin jetzt weniger der, der da hundertprozentig Rollenspiele braucht. Bis zu einem gewissen Grad ist es O.K. In dem Rahmen war es noch O.K., aber man sollte das nicht ausdehnen, denke ich mal. (3win1, 58).*

Ebenso spielt in dieser Gruppe weder reflexionszentriertes noch kooperatives Lernen eine allzu große Rolle. Selbstreflexion oder Fallbearbeitung als bedeutsame Lernprozesse werden gar nicht erwähnt, die Interaktion mit Kommilitonen wird nur einmal genannt und dies in einem negativen Zusammenhang:

*Oft wurde viel diskutiert und immer nur die gleichen, so was war sehr oft bei uns, zum Beispiel, dass du welche hast, die immer reden und nie was sagen. (2bwl2, 62).*

Die Gruppenheterogenität wird nur in Bezug auf internationale Erfahrungsvielfalt hervorgehoben, dahingehend, dass ausländische Teilnehmer die Gruppe bereichern, Unterschiede bezüglich Hochschule, Alter, regionaler Herkunft und Studienfach spielen keine Rolle:

*Es ist natürlich schwierig, wenn 60% aus Regensburg kommen und dann versuchen, ihre interkulturellen Erfahrungen dort zu berichten. Das ist vor allem interessant bei den Studenten, die aus dem Ausland kommen. Ich denke, das ist der Punkt, der sicher interessant ist, eben die anderen Ansichten zu hören. (3win1, 63)*

Wissenszentriertes Lernen wird von allen Vertretern dieser Gruppe als sehr wichtig erachtet, allerdings nur bezüglich kulturspezifischen Wissens, die Vermittlung interkulturellen Prozesswissens wird von keinem als bedeutsam genannt.



Zusammenfassend zeichnet sich das Nutzungsprofil Sensibilisierung durch eine ausgeprägte Konzentration auf (im Falle des Zusatzstudiums national-) kulturelle Unterschiede und kulturspezifisches Wissen aus, das eher passiv-rezeptiv aufgenommen und nicht auf konkrete Anwendungssituationen übertragen wird. Eine Übersicht dieses Nutzungsprofil ist in Tabelle 5.4 dargestellt.

Nutzungsprofil <b>Sensibilisierung</b> : Typisierende Variablen		
Input-Variablen	Prozess-Variablen	Output-Variablen
	<b>Tätigkeitszentrierte Lernprozesse:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Übungen/Rollenspiele – belastend</li> </ul> <b>Wissenszentrierte Lernprozesse:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kult.spez. Wissen</li> </ul> <b>Kooperationszent. Lernprozesse:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Internationale Erfahrungsvielfalt</li> </ul>	<b>Orientierungsklarheit:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bewusstsein für kulturelle Unterschiede</li> <li>• Kult.spez. Interpretationsvarianz</li> </ul> <b>Einstellungsänderung:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relativierung Stereotype und Vorurteile</li> </ul> <b>Handlungspotenzial:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Subj. wahrgenommener Handlungserfolg</li> <li>• Kult.spez. Verhaltensvarianz</li> </ul> <b>Selbstmanagement:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gezielter Erwerb kult.spez. Wissens</li> </ul> <b>Keine Transformation</b> in Anwendungssituation

Tabelle 5.4: Typisierende Variablen des Nutzungsprofils Sensibilisierung

#### 5.3.5.2 Kognitive Anwendung

Das Nutzungsprofil kognitive Anwendung findet sich bei sieben Fällen mit durchschnittlich 33 Kodierungen pro Fall. Es ist dadurch charakterisiert, dass interkulturelle Begegnungssituationen genannt werden, die mit Hilfe des erworbenen Wissens besser interpretiert werden können, wobei allerdings keine Transformation in Handlungen erkennbar ist. Alle Vertreter dieses Profils schildern selbst erlebte Episoden, in denen sie mit irritierenden fremdkulturellen Verhaltensweisen konfrontiert wurden, die sie durch die interkulturelle Qualifizierungsmaßnahme rückblickend besser verstehen und kulturadäquat interpretieren können:

***Transformation in Anwendungssituation:** Was mich zum Beispiel in Peru überrascht hat oder ich mir erst mal gedacht hab, es ist irgendwie komisch: Ich habe da mit einer Peruanerin zusammen gearbeitet beim Radiosender. Sie war ungefähr im gleichen Alter. Sie hat sich am ersten Tag angefangen zu unterhalten und mich ausgefragt, ob ich einen Freund habe und ob ich die Pille nehme. So was sage ich vielleicht meiner Freundin, die ich vielleicht seit*

*5 Jahren kenne, aber so am allerersten Tage – das hat mich überrascht. Ich wusste erst mal nicht, was ich darauf antworten soll. Ich hab mich nicht verweigert, hab geantwortet, aber ich fand es in mir drin irgendwie komisch. Ich hätte sie das nie gefragt, umgekehrt so. Da drüber zu reden, fand ich absolut seltsam. (4spr1, 90)*

**Kulturadäquate Interpretation:** *Jetzt denke ich halt einfach, das ist eine ganz andere Kultur. Die sind offener und schließen schneller Kontakte. Diese Tiefe der Freundschaften ist mehr oberflächlich. Sie sagen zwar viel und „hallo“ und so, aber ich habe zum Beispiel da drüben mit fast keinem mehr Kontakt, obwohl sie gesagt haben, sie schreiben eine E-Mail und wir bleiben im Kontakt. (4spr1, 92)*

Bis auf diese charakterisierende Erkenntnisreflexion hinsichtlich konkreter interkultureller Anwendungssituationen ist das Nutzungsprofil kognitive Anwendung sehr heterogen.

Bei den Input-Variablen ergibt sich nur eine Gemeinsamkeit: Die Motive für die Teilnahme sind bei den Vertretern dieses Nutzungsprofils zwar generell gemischter Natur, inhaltliches Interesse herrscht jedoch eindeutig vor. Vier der sieben Vertreter dieses Profils haben einen Studienaufenthalt von bis zu einem Jahr in USA, Großbritannien, Peru oder Südafrika verbracht. Eine Befragte in dieser Gruppe bezeichnete sich als bereits vor der Teilnahme generell offene Persönlichkeit.

Auf der Ebene der Prozess-Variablen sind deutlich mehr Ausprägungen der unterschiedlichen Lernprozesse bedeutsam als bei Sensibilisierung. Organisationsprozesse sind lediglich für zwei der sieben Befragten dieses Profils von Bedeutung, dies allerdings so ausgeprägt, dass sie einem eigenen Untertyp zugeordnet wurden, der am Ende dieses Kapitels beschrieben wird. Das didaktische Grundkonzept situierten Lernens wird sowohl generell positiv beurteilt als auch konkret in den einzelnen Ausprägungen aktive Wissenskonstruktion, Methodenmix, Interviewprojekt, Anwendungsorientierung und Dozent als Moderator. Allerdings nennen auch in dieser Gruppe vier Befragte anfängliche Schwierigkeiten mit erfahrungsorientierten Lehr-/Lernformaten:

*Was wir damals kritisiert haben, was mir immer noch im Kopf ist, dass es für die Leute aus dem technischen Bereich, wo ich und meine Freundinnen herkommen, schwer war, den Einstieg zu finden in Bezug auf die anderen Unterrichtsformen. Damit sind wir einfach konfrontiert worden. Für die anderen*

*war es einfach schon selbstverständlich und für uns war so was einfach alles neu. Diese Mischung hat, denke ich, zu den leichten Verständnisproblemen geführt. (2bau1, 61).*

Trotz dieser anfänglichen Schwierigkeiten ließen sich jedoch alle Vertreter dieses Nutzungsprofils auf tätigkeitszentrierte Lernprozesse in Form von Übungen und Rollenspielen ein und beurteilen diese Art des Lernens als sehr bedeutsam:

*Durch die verhaltensorientierten Übungen wie dieses Kartenspiel oder Bafa-Bafa erfährt man es doch am eigenen Leibe, wie man reagiert in fremden Situationen oder Situationen, die schwierig zu verstehen sind. (Ipsyl, 97)*

Reflexionszentriertes Lernen wird dagegen nur von einer Befragten thematisiert, dies jedoch wiederholt und mit besonderem Fokus auf Selbstreflexion als bedeutsames Lehr-/Lernformat:

*Ich als Deutsche müsste sensibilisiert werden, inwieweit ruft es bei mir Verunsicherung hervor, wenn ich eine Situation oder einen Film sehe, dass man in Japan laute Körpergeräusche bei Tisch macht und bei uns ist das ein absolutes No go. Wie geht es mir damit? Dass ich das ein Stück mehr erlebe, fühle, dass dieses Verhalten da absolut O.K. ist und ich erlebe es konträr. Wie gehe ich mit dem Spannungsfeld in mir um? Passe ich mich an oder entziehe ich mich dem? Wird es mir übel oder kriege ich Kopfschmerzen, also psychosomatische Reaktionen? (Ipsyl, 82)*

Auch kooperatives Lernen ist bei diesem Profil kaum bedeutsam, und wenn, dann nur in Bezug auf internationale, nicht aber interdisziplinäre Erfahrungsvielfalt. Auch wissenszentriertes Lernen wird bei diesem Profil wie bei Sensibilisierung v. a. bezüglich der Vermittlung kulturspezifischen Wissens als wichtig beurteilt:

*Am interessantesten fand ich den einen Länderteil, wo man ziemlich viel über die Kultur kennengelernt und gehört hat, was man vielleicht noch nie so spezifisch jetzt wusste. (4spr1, 70)*

Neben der charakterisierenden rückblickenden kulturadäquaten Interpretation fremdkulturellen Verhaltens in konkreten interkulturellen Begegnungen werden sämtliche Output-Variablen genannt, die bereits im Nutzungsprofil Sensibilisierung vertreten sind. Dieselbe Befragte, die bereits Selbstreflexion thematisiert hat, erwähnt außerdem eine erhöhte differenzierte Interpretationsvarianz:

*Ich denke, dieser Aspekt, dass man viele Sachen sofort auf sich attribuiert, geht auch in der anderen Richtung. Ich glaube, darin liegt die Gefahr, dass man alles auf die Kultur attribuieren würde, was durchaus auch persönliche Ursachen haben kann. (Ipsy1, 57).*

Darüber hinaus ist bei einer Befragten eine mit fünf Nennungen sehr ausgeprägte, erhöhte Selbstreflexivität feststellbar. Diese Interviewpartnerin reflektiert bei ihren geschilderten authentischen kulturellen Überschneidungssituationen weniger das fremdkulturelle Verhalten, sondern eher ihre eigene Befindlichkeit und nennt als Lerneffekt neben einer erhöhten Selbstreflexivität eine Stressreduktion in interkulturellen Begegnungen:

**Transformation in Anwendungskontext:** *Und im Ausland war es eher so, als ich zwei Monate ungefähr in Paris war, dachte ich, ich hab die Franzosen nicht verstanden, hab mich unverstanden gefühlt. Und dann hab ich mit der Freundin telefoniert, die auch das Zusatzstudium gemacht hat. Und die hat gesagt, „hey, erinnere dich, was wir da gelernt haben, von wegen diesen verschiedenen Phasen“. Dass man irgendwann so eine Phase haben kann, wo man sich völlig unverstanden fühlt und am Anfang ist alles toll und auf einmal nicht mehr toll, so ungefähr. (4bwl1, 34)*

**Stressreduktion:** *Stimmt, genauso geht es dir! Genau diese Phasen durchlebst du! Und dann fühlte ich mich gut, weil ich dann dachte: O.K., das liegt nicht an dir oder den anderen, sondern es ist völlig normal, dass man irgendwann mal sagt, ich finde das doch alles nicht so toll und dass man da zweifelt und so. Da fand ich es super, da hat es mir sehr gut geholfen. (4bwl1, 36)*

Während die Selbstreflexion, Stressreduktion und differenzierte Interpretationsvarianz von jeweils nur einer von sieben Befragten genannt werden und damit eher auf Einzelfälle hindeuten, stellen mehrere Befragte dieses Nutzungsprofils auf der emotionalen Ebene eine erhöhte kulturelle Wertschätzung bei sich fest:

*Es hat mir sehr geholfen, toleranter zu werden. O.K. es ist spannend, was von anderen zu lernen und jeder ist anders geprägt durch seine Kultur usw. Und man muss öfters nachfragen, um das zu verstehen und daraus zu lernen, dass es bestimmte Dinge gibt, in denen man nicht gleicher Meinung ist – wie zum Beispiel in den arabischen Ländern Frauen behandelt werden. (4bwl2, 49)*

Zudem lässt sich im Bereich Selbstmanagement eine gesteigerte Motivation feststellen, gezielt den Kontakt mit fremdkulturellen Partnern herzustellen, z. B. durch einen Auslandsaufenthalt:

*F: Warst du nach dem Zusatzstudium im Ausland?*

*IP: Nein, ich würde gern. Ja, aber mit dem Studium und mit dem Geld... Ich schreibe grad Magisterarbeit und dann hinterher möchte ich aber ins Ausland, wenn ich dann fertig bin. (4spr1, 62)*

Das Nutzungsprofil kognitive Anwendung zeichnet sich zusammenfassend wie bereits das Nutzungsprofil Sensibilisierung durch eine Konzentration auf kulturspezifisches Wissen aus, das allerdings auf konkrete Anwendungssituationen übertragen und zur retrospektiven kulturadäquaten Interpretation fremdkulturellen Verhaltens herangezogen wird. Damit einhergehend ist eine stärkere Nutzung situierter Lehr-/Lernformate wie Übungen und Rollenspiele und kooperatives Lernen sowie weitere Lerneffekte auf emotionaler und motivationaler Ebene wie gesteigerte kulturelle Wertschätzung und die gezielt angestrebte Interaktion mit fremdkulturellen Partnern. Von besonderem Interesse ist, dass bei der näheren Analyse noch der Untertyp Ressourcennutzung identifiziert werden konnte:

Dem Untertyp Ressourcennutzung wurden zwei Fälle mit durchschnittlich 41 Kodierungen pro Fall zugeordnet. Für die Vertreter dieses Profils sind der Erwerb und die Nutzung von Ressourcenwissen ein extrem bedeutsamer Lerneffekt. Während sämtliche Befragten, wenn überhaupt, nur einmal im Interview darauf zu sprechen kommen, dass das während der interkulturellen Qualifizierungsmaßnahme gesammelte Material und die Hinweise auf weiterführende Quellen eine wichtige Ressource für die produktive Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen ist, kommen diese beiden Befragten immer wieder darauf zurück. Zwei Drittel aller Kodierungen zu Ressourcenwissen stammen von den beiden Vertretern dieses Unterprofils:

*Es kam schon öfter vor, dass ich mir eine Präsentation rausgesucht hab. Ich weiß: Ah ja, ich hab keine Präsentation zu dem Land gemacht, aber das wurde durchgesprochen. Dann habe ich mir das noch mal angeschaut. Und es sind nur Kleinigkeiten gewesen, aber die hat man dann irgendwie im Kopf behalten. Ich weiß, ich hab noch Unterlagen da und wenn ich was nachschauen will, dann habe ich die Möglichkeit, weiß zumindest was angesprochen wurde und was nicht. (4bwl2, 39)*

Ein weiteres Charakteristikum dieses Untertyps ist die Bedeutsamkeit von Organisationsprozessen. Die beiden Befragten äußern sich zu jeder Kategorie und tragen knapp die Hälfte aller Kodierungen dieser Prozess-Variable bei. Die Kategorien Evaluierung und Abschlussveranstaltung finden sich ausschließlich beim Profil Ressourcennutzung. Die Beurteilung der Organisationsprozesse ist dabei sowohl lobend als auch kritisch:

**Leistungsbeurteilung und -zertifizierung:** *Rückblickend vermisse ich am Zusatzstudium, dass man kein englisches Zeugnis gekriegt hat, echt. (3leh1, 97)*

**Abschlussveranstaltung:** *Ich muss sagen, es ist ein bisschen viel Brimborium drum gemacht worden. Die Abschlussfeier war ganz toll und man kriegt das Gefühl, man ist absolute Elite, aber ich habe jetzt sechs Jahre Englisch studiert und hab dann Examen und krieg dann keine Abschiedsveranstaltung, sondern es wird mit der Post geschickt. Und da kriegt man es nach acht Stunden, man steht da mit Lob, Rede und Riesenbüffet. (3leh1, 109)*

**Abschlussveranstaltung:** *Was ich ganz schön fand, wieder was Positives, war die Verabschiedung. Dass man sich da so viel Mühe gemacht hat, mit so einem internationalen Büffet und einem wirklichen Handshake vom Professor und Zeugnisverleihung, was das Zusatzstudium abrundet. (4bwl2, 59)*

**Zeitliche Struktur:** *Es waren drei bis vier Seminarstunden aus dem ersten Halbjahr, Seminar zur Vorlesung dazu, wo ein paar nette Spielchen gemacht worden sind. Im Großen und Ganzen könnte man das wahrscheinlich auch in ein Semester rein fassen. (3leh1, 82)*

**Zeitliche Struktur:** *Ich weiß nicht, ob zwei Semester nicht zu kurz sind. Wenn ich jetzt so rückblicke, denke ich mir, ich hätte drei Semester gemacht, wenn ich dadurch mehr Wissen bekommen hätte. (4bwl2, 60)*

Zudem erachten die beiden Vertreter dieses Untertyps kooperatives Lernen in Form von interdisziplinärer Erfahrungsvielfalt als eine sehr wichtige Lernressource:

*Und was ich gut finde, dass man viele Leute aus unterschiedlichen Fachrichtungen getroffen hat. Das ist jetzt keine Eigenschaft, aber was war. Was man, wenn man sonst so in seiner Fakultät immer rumsitzt, was man so nicht kennt, dass auch Leute aus der FH da waren, aus unterschiedlichen Studiengängen.*

*Die Seminare fand ich ganz angenehm, weil da die unterschiedlichen Sichtweisen alle zusammengekommen sind. (3leh1, 62)*

*Und dass es so schön durchgemischt war fakultätstechnisch, weil man hat gar nicht den Kontakt zu den anderen Studienrichtungen. Und das finde ich sehr sehr positiv... und habe immer noch einen sehr guten Kontakt. Das fand ich schon ganz toll, dass man da verschiedene Richtungen mit einbaut. (4bwl2, 60)*

Peergroup-Lernen wird ebenfalls explizit thematisiert, allerdings bezogen auf Begegnungen außerhalb des Unterrichtskontextes:

*Was man vielleicht machen kann, ich weiß es nicht, ob es das vielleicht schon gibt, dass es so einen Stammtisch gibt oder so. Ich war fertig und dann war es völlig vorbei. Dass die, die schon fertig sind, den späteren Nachkömmlingen irgendwelche Tipps geben können, hat mir so ein bisschen gefehlt. (3leh1, 99)*

Auch hier zeigt sich eine effizienzorientierte Verwertungsabsicht vorhandener Lernressourcen, die z. B. in Form von Erfahrungen und Ratschlägen durch die Mitstudierenden bereitgestellt werden. Der Untertyp Ressourcennutzung ist insgesamt durch diese Konzentration auf effiziente Verwertung verfügbarer Ressourcen gekennzeichnet, die sich auch in einer Wertschätzung kooperativen Lernens und in einer differenzierten Kosten-Nutzen-Rechnung bezüglich der organisatorischen Rahmenbedingungen niederschlägt.

Eine Übersicht des Nutzungsprofils kognitive Anwendung mit dem Untertyp Ressourcennutzung ist in Tabelle 5.5 dargestellt.

Nutzungsprofil <b>kognitive Anwendung</b> : Typisierende Variablen (zusätzlich zu den bei Sensibilisierung genannten)		
Input-Variablen	Prozess-Variablen	Output-Variablen
<b>Teilnahme-motivation:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Inhaltliches Interesse</li> </ul>	<b>Situierte Didaktik:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Alle Kategorien</li> </ul> <b>Tätigkeitszentrierte Lernprozesse:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Übungen/Rollenspiele</li> </ul>	<b>Orientierungsklarheit:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Transformation in Anwendungssituation</li> <li>Kulturadäquate Interpretation</li> </ul> <b>Einstellungsänderung:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Kulturelle Wertschätzung</li> </ul> <b>Selbstmanagement:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Gez. Interaktion m. fremdkult. Partnern</li> </ul>
Untertyp <b>Ressourcennutzung</b>		
	<b>Organisationsprozesse:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Alle Kategorien</li> </ul> <b>Kooperationszentr. Lernprozesse:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Interdisziplinäre Erfahrungsvielfalt</li> <li>Peergroup-Lernen</li> </ul>	<b>Selbstmanagement:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Nutzung von Ressourcenwissen</li> </ul>

Tabelle 5.5: Typisierende Variablen des Nutzungsprofils kognitive Anwendung

### 5.3.5.3 Aktionale Anwendung

Dem Nutzungsprofil **aktionale Anwendung** wurden drei Fälle mit durchschnittlich 40 Kodierungen pro Fall zugeordnet. Dieses Profil zeichnet sich dadurch aus, dass seine Vertreter konkrete, nach der interkulturellen Qualifizierungsmaßnahme erlebte interkulturelle Begegnungssituationen schildern, die sie nicht nur kulturadäquater interpretieren, sondern auch durch fremdkulturell angemessenes Verhalten besser bewältigen konnten, als sie dies vor der Teilnahme an der interkulturellen Qualifizierungsmaßnahme getan hätten. Der entscheidende Lerneffekt in dieser Gruppe ist also eine kulturadäquate Verhaltensänderung in konkreten kulturellen Überschneidungssituationen:

*Gutes Beispiel – diese Visitenkarte beim Asiaten, die er so hier übergibt. Das ist wirklich so und du merkst wie er darauf reagiert, wenn du das in die Hand nimmst, ebenso annimmst, auch kurz drauf schaut und das auf deinen Schreibtisch legt. Er reagiert anders drauf. [...] Ich denke, er hat mich angelächelt, als ich sie so genommen habe, weil er es so vom Europäer nicht gewohnt ist. Ich will jetzt nicht sagen, dass es super entscheidend ist. Ich glaube, ihm hat das schon ein bisschen gefallen in dem Moment, als er gekommen ist und ich die Visitenkarte so genommen hab, dann hingelegt hab,*



*für mich so kurz drauf geschaut hab. Das sind Kleinigkeiten, die entscheiden nicht alles, aber es ist schön, wenn man so was weiß und so was macht – man bringt sich auf eine Ebene. Mann reißt sich keinen Zacken aus, wenn man sich so verhält. (3bwl1, 60)*

Bezüglich Input-Variablen konnten keine nennenswerten Zusammenhänge beim Nutzungsprofil aktionale Anwendung gefunden werden. Die Teilnahmemotivation ist ebenso wie die interkulturelle Vorerfahrung sehr heterogen: eine Befragte verbrachte zwei Austauschsemester in den USA, eine weitere absolvierte einen vierwöchigen Sprachkurs in Spanien und die dritte verfügt über keine nennenswerte Auslandserfahrung. Bei der Analyse der Prozess-Variablen zeigt sich allerdings, dass nahezu alle Kategorien der verschiedenen Lernprozesse eine große Rolle in dieser Gruppe spielen und von allen Befragten mehrfach thematisiert werden. Das didaktische Grundkonzept situierten Lernens wird als sehr wichtig und positiv beurteilt:

*Genau, was halt allgemein für einen BWL-er sehr erinnerungswürdig ist, dass das Seminar ganz anders ablaufen kann als es in der BWL abläuft. Das Seminar, das ich im 1. Semester machen musste, war sehr auf die Gruppenarbeit bezogen, sehr, würde ich mal sagen, psychologisch orientiert, wo man seine Gefühle preisgeben musste und Luftballon werfen musste, und was weiß ich. Das kennt man aus der BWL nicht. (2bwl1, 65)*

*Ich denke das ist das Gleiche, was bei uns auch viele Teilnehmer gewünscht hätten, dass man für spezifische Kulturen noch mehr Teilarbeit und noch mehr Verhaltensübungen macht. Aber ich weiß, dass das nicht Sinn des Studiums sein kann, weil es ist ja schon gut, dass es angeregt wird und die praktischen Erfahrungen muss man dann selbst sammeln. Die kann man nicht auch in das Studium quetschen. Jede Stunde war vollgepackt aus der Sicht. (lpsy2, 63)*

Auch tätigkeits-, reflexions- und kooperationszentrierte Lernformate wie Übungen, Fallarbeit und Peergroup-Lernen werden von den Vertretern dieses Profils als bedeutsam erachtet:

**Übungen und Rollenspiele:** *Ich fand die Brückenbau-Übung super, dass man in so minimalen Stresssituationen so leicht in die anderen Muster fällt. (lpsy2, 57)*

**Fallarbeit:** *Wir haben zum Beispiel alle diese Kulturassimilator-Übungen selbst gemacht. Und es ist ganz praktisch, wenn man erzählen kann, was man*

*da gemacht hat und sich das nicht nur angelesen hat. Ist eigentlich ganz gut. (2bwl1, 58)*

**Peergroup-Lernen:** *Als Teilnehmer haben wir die [KI] aus USA genommen über Studentenleben und da hat sich noch eine interessante Diskussion entwickelt, über subkulturelle Unterschiede, Geschlechterunterschiede, personenspezifische Unterschiede. Man kann an diesen Fällen super gut diskutieren und mit verschiedenen Leuten bei dem gleichen Fall kommen andere Ideen noch raus. (1psy2, 60)*

Selbstreflexion wird bei aktionaler Anwendung allerdings nicht als bedeutsamer Lernprozess genannt. Interessant ist diesbezüglich, dass zwei (von insgesamt lediglich drei) Vertreter dieser Gruppe ein spezielles Übungsformat reflexionszentrierten Lernens kritisch beurteilen, das von keinem anderen Befragten thematisiert wird. Es handelt sich dabei um die Aufgabe, drei Collagen aus Zeitschriften und Katalogen zu erstellen, die Selbstbild, Fremdbild und vermutetes Fremdbild der Deutschen darstellen sollen, was als „oberflächlich“ und „unbefriedigend“ (1psy2, 64) empfunden wurde<sup>15</sup>:

*Dieses Basteln ist belächelt worden, sage ich mal in Anführungszeichen. So junge Erwachsene und so mit Schere und packen aus irgendwelchen Zeitungen irgendwelche Bilder ein. Es ist eine Form der Sensibilisierung auf alle Fälle da, wie man sich selbst das vorstellt usw.. Als Ansatz für euch, die das Ganze unterrichtet haben, ist es bestimmt nicht schlecht, zu sehen und zu erkennen, wie wir denken, wo wir stehen, zu was wir stehen. Ich sage mal, das hätte nicht sein müssen. (3bwl1, 114)*

Neben der für dieses Nutzungsprofil charakteristischen Output-Variablen kulturadäquates Verhalten ist auf emotionaler Ebene eine erhöhte Gelassenheit in interkulturellen Begegnungssituationen ein bedeutsamer Lerneffekt dieses Typs:

---

<sup>15</sup> Diese Collagen-Übung wurde ab dem vierten Durchlauf des Zusatzstudiums nicht mehr durchgeführt, da die Studierenden angesichts des großen zeitlichen und organisatorischen Aufwands den erhofften Lerneffekt bei sich nicht feststellen konnten und wiederholt Kritik an dieser Übung übten (Thomas und Höbler 2004).

*Ich denke schon, dass es mir eine bestimmte Gelassenheit gegeben hat und dass ich es früher, wenn ich die Infos nicht gehabt hätte, eher albern oder so gefunden hätte. In Deutschland hätte ich mich wahrscheinlich über dieses Vorgehen furchtbar aufgeregt, dass wir überhaupt nicht entscheiden dürfen. (Ipsy2, 38)*

*Man tritt in manchen Punkten etwas gelassener dem gegenüber. Lass ihm Zeit oder du musst der ganzen Sache Zeit geben, sonst wird es eh nichts. Wenn du Druck machst, dann wird es gleich zweimal nichts. (3bwl1, 78)*

Auf der kognitiven Ebene fällt auf, dass in dieser Gruppe Ressourcenwissen überhaupt nicht thematisiert wurde. Schließlich liegt eine weitere Besonderheit dieses Profils darin, dass alle Vertreter nach der interkulturellen Qualifizierungsmaßnahme sowohl Auslandsaufenthalte absolvierten als auch später eine Berufstätigkeit mit interkulturellem Bezug ausübten: Mitarbeit und Forschung an einer Hochschulinstitution mit interkulturellem Schwerpunkt, Tätigkeit als interkulturelle Trainerin oder Beschäftigung in einem großen, international ausgerichteten Unternehmen mit regelmäßigem Kontakt zu ausländischen Kollegen, Kunden, Lieferanten etc..

Zusammenfassend zeichnet sich das Nutzungsprofil aktionale Anwendung durch eine Verhaltensänderung in konkreten Anwendungssituationen aus. Es findet eine Transformation in konkrete, der fremden Kultur des Interaktionspartners angemessenere Handlungen statt, verbunden mit einer größeren Gelassenheit in interkulturellen Situationen. Reflexions- und kooperationszentrierte Lernformate werden neben tätigkeitszentrierten Lernprozessen als besonders bedeutsam geschätzt. Der Werdegang der Befragten nach der Teilnahme am Zusatzstudium in Form von Auslandsaufenthalt und Berufstätigkeit mit interkulturellem Bezug hält eine entsprechend hohe Dichte an potenziellen Anwendungssituationen bereit. Eine Übersicht dieses Nutzungsprofil ist in Tabelle 5.6 dargestellt.

Nutzungsprofil <b>aktionale Anwendung</b> : Typisierende Variablen (zusätzlich zu den bei kognitiver Anwendung genannten)		
Input-Variablen	Prozess-Variablen	Output-Variablen
	<b>Reflexionszentrierte Lernprozesse:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fallarbeit</li> </ul> <b>Kooperationszentrierte Lernprozesse:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Peergroup-Lernen</li> </ul>	<b>Emotionsregulierung:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gelassenheit</li> </ul> <b>Transformation in Verhalten:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kulturadäquates Verhalten</li> </ul> <b>Sonstige Variable Werdegang:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Auslandsaufenthalt</li> <li>• Interkulturelle Berufstätigkeit</li> </ul>

Tabelle 5.6: Typisierende Variablen des Nutzungsprofils aktionale Anwendung

#### 5.3.5.4 Potenzierung

Das Nutzungsprofil Potenzierung findet sich bei fünf Fällen mit durchschnittlich 51 Kodierungen. Es ist das komplexeste und reichhaltigste der identifizierten Nutzungsprofile und zeichnet sich durch eine erkennbare bewusste Strategie der Transformation der erworbenen Wissensbestände und Fähigkeiten zwischen unterschiedlichen Anwendungskontexten aus. Ein derartiges generalisiertes interkulturelles Wissens- und Erfahrungsmanagement entspricht der gezielten Reflexion interkultureller Erfahrungen jeglicher Art zur produktiven Nutzung in zukünftigen interkulturellen Begegnungssituationen. Es ist nicht identisch mit einer einzelnen bestimmten Ausprägung im Kategoriensystem, sondern äußert sich in unterschiedlichen Output-Variablen: 1) auf kognitiver Ebene höhere Orientierungsklarheit in Form von gesteigerter Selbstreflexion, 2) auf emotionaler Ebene bessere Emotionsregulierung in Form größerer Handlungssicherheit, 3) auf aktionaler Ebene Transformation in Verhalten in Form einer gezielten Informationssuche in interkulturellen Situationen und Metakontextualisierung in Form von Multiplikatorität und 4) auf motivationaler Ebene Selbstmanagement in Form einer generalisierten Strategie interkulturellen Lernens. Letztere wird durch das folgende Beispiel veranschaulicht:

*Ich war in Guatemala und dann beim zweiten Mal war es einfach anders, weil ich schon gewisse Erfahrungen gemacht hatte. Die waren zwar nicht mit diesem theoretischen Hintergrund, aber selbst die Erfahrung, die man so macht und die Schlüsse, die man daraus zieht, bringen einem schon ein bisschen was. Das war jetzt auf der Metaebene und noch mal von außen drauf geschaut, sozusagen. Und auch übertragbar auf andere Kulturen. Weil ich war jetzt viel in Lateinamerika, aber wenn man weiß: es ging um die und die*

*Punkte, kann man die auch auf die anderen Kulturen übertragen, wo man eigentlich selbst noch nicht war. (5sozI, 48)*

Multiplikatorität bezeichnet die Transformation der erworbenen Kompetenzen in Anwendungssituationen, deren produktive Bewältigung weniger für die Befragten selbst als für ihre Interaktionspartner von Bedeutung sind. Dies sind Situationen, in denen die Befragten ihr Wissen weitergeben und eigen- oder fremdkulturelle Interaktionspartner bei Problemen und Fragen interkultureller Art beratend unterstützen:

*Und dann habe ich ihm [einem seit mehreren Jahren in Deutschland lebenden japanischen Freund] das ganze Zusatzstudium noch mal erzählt, den theoretischen Hintergrund und da war er gleich ganz begeistert und er würde gern was dazu lesen und ob ich Material für ihn hätte, weil er quasi das erlebt hat und natürlich nicht in der Weise reflektiert hat, wie wir das im Studium gemacht haben. Ich gab ihm die Literatur und was wir sonst so hatten. Er fand es einfach spannend, weil er merkte, er kriegt Input. Der erzählt einem da was und man kann ihm das wirklich erklären, woher es kommt und was da jetzt irgendwie so die Punkte sind, ja, was da geforscht wurde und rausgefunden wurde, so ungefähr. Und für ihn war es interessant zu wissen: O.K., das lag nicht nur an mir, sondern es geht eigentlich jedem so, der ins Ausland geht. (5sozI, 86)*

Auch das gezielte Suchen nach Informationen über kulturell – oder auch persönlich oder situational – bedingte Verhaltensweisen der Interaktionspartner in der Anwendungssituation zeugt von einem generalisierten, in verschiedene Anwendungskontexte transferierbaren interkulturellem Situationsmanagement:

*Deswegen hat mich der Aufenthalt sehr bereichert und es kann sein, dass das Zusatzstudium mich darauf vorbereitet hat, indem zum Beispiel als ich eingezogen bin... ich war in einer WG, in einer kleinen, da war ich am Anfang sehr zurückhaltend, sehr vorsichtig. Hab erst mal abgewartet, wie die anderen sich verhalten. Hab mir alles angeschaut und hab dann versucht, dass ich mich da eingliedere, in deren Alltag. Und das hätte ich vielleicht nicht gemacht ohne Zusatzstudium, hätte mich einfach so benommen, wie ich mich immer behandle. Und dann hätten die anderen erst damit fertig werden müssen, dass ich anders bin als sie. (3psyI, 41)*

Durch die Verfügbarkeit umfangreichen Wissens über kulturelle Spezifika und interkulturelle Prozesse und einer erprobten Strategie für den Umgang mit interkulturellen Situationen in unterschiedlichen, auch neuartigen Anwendungskontexten erhöht sich die Handlungssicherheit der Vertreter dieses Profils:

*Ja auf jeden Fall. Ich denke grad im Sozialbereich ist es so, dass immer mehr die deutsche Kulturlandschaft immer bunt gemischerter wird und das ist in der Immigrantenhilfe ganz extrem, dass man viel mit den Ausländern zu tun hat. Aber auch sonst, wenn du im Jugendarbeitsbereich tätig bist, oder egal welcher Bereich, sind eben Ausländer in den unteren Schichten leider zu finden. Wo es sicherlich hilfreich ist, wenn man sagen kann: ich hab da meine Erfahrung und weiß mit diesen Leuten umzugehen und habe keine Scheu davor oder so. (5soz1, 63)*

Selbstreflexion als weiterer Aspekt eines generalisierten interkulturellen Situations- und Erfahrungsmanagements, das für das Nutzungsprofil Potenzierung charakteristisch ist, zeigt sich in einem erhöhten Bewusstsein für die eigene Person. Alle Befragten dieser Gruppe beschreiben ein durch die interkulturelle Qualifizierungsmaßnahme erhöhtes Selbstreflexionsvermögen und eine bessere Kenntnis der eigenen Gedanken und Gefühle und welche Bedeutung sie in der Interaktion mit fremdkulturellen Partnern haben:

*Obwohl, wie man das empfindet, das ist eine andere Frage. Das war das Zweite, was ich gelernt hab, dass zwischen Theorie und Praxis ein großer Unterschied ist. Dass man schon sehen kann, dass es gleich gute Lösungen gibt. Dass man sie aber, weil man Emotionen und Erfahrungsgeschichte hat, nicht unbedingt umsetzen kann. (3psyl, 37)*

Bei den Input-Variablen ergibt sich bei Potenzierung, anders als bei den anderen Nutzungsprofilen, ein erstaunlich klares Bild. Sämtliche Vertreter dieser Gruppe verfügen über eine ausgeprägte interkulturelle Vorerfahrung: Neben einer Befragten, die einige mehrmonatige Aufenthalte, einschließlich ihres Praxissemesters in einer sozialen Einrichtung, in Latein- und Südamerika verbrachte, wurden genau die vier Befragten dem Nutzungsprofil Potenzierung zugeordnet, die sich in einer von interkultureller Koexistenz geprägten Lebenssituation befanden, z. B. in Form eines zum Zeitpunkt der Befragung stattfindenden mehrjährigen Auslandsaufent-

halts in Deutschland, Ehe und Familiengründung mit einem fremdkulturellen Partner oder Eltern, die nach Deutschland immigriert sind. Ansonsten fällt bei dieser Gruppe auf, dass sich alle fünf Vertreter aus sozial- oder geisteswissenschaftlichen Studiengängen rekrutieren.

Auf Ebene der Prozess-Variablen lässt sich bei diesem Nutzungsprofil eine ausgeprägte Wertschätzung kooperativen Lernens feststellen, insbesondere bzgl. der interdisziplinären Erfahrungsvielfalt:

*Dass wir vermischt waren unter Studenten verschiedener Fachrichtungen, das hat mir ganz gut gefallen. Weil wenn wir unter den Geisteswissenschaftlern sind, dann kommen immer dieselben Bemerkungen, dieselbe Sichtweise oder dieselbe Nichtteilnahme zum Beispiel, dass die Leute überlegen aber nicht viel sprechen. Und hier waren sehr engagierte Leute, auch viel ältere als ich. (4eur1, 65)*

Selbstreflexion spielt bei diesem Profil nicht nur als Output-Variable, sondern auch auf Prozess-Ebene eine wichtige Rolle. Alle Vertreter äußern sich dazu und nehmen Selbstreflexion im Vergleich zu Fallarbeit als den bedeutsameren reflexionszentrierten Lernprozess wahr:

*Die ganzen Stereotype von Seiten meiner Eltern, die mir erschwert haben, auf Deutsche zuzugehen und mich selber zu finden: Wer bin ich? Ich habe das meine ganze Jugend durchgemacht und durchgerackert und ich finde es einfach interessant, das einfach in dem Studium zu sehen, wie das Ganze wissenschaftlich fundiert irgendwie vorhanden und ausgearbeitet ist, und das auch selbst zu reflektieren. (5päd1, 21)*

Ansonsten werden wie bereits bei den vorangegangenen Nutzungsprofilen die situierte Didaktik und wissens- wie auch tätigkeitszentriertes Lernen als wichtig empfunden. Bezüglich der als wichtig empfundenen Anwendungsorientierung, kritisiert eine Befragte, dass die behandelten Beispiele vor allem den wirtschaftlichen Bereich und zu wenig soziale Anwendungsfelder thematisieren:

*Insgesamt war es für mich manchmal so, dass ich es zu sehr in die wirtschaftliche Richtung geschoben fand, weil ich eben aus dem sozialen Bereich komme, soziale Arbeit, und wie vorhin angesprochen es da ganz viele Momente gibt, wo es auch zu solchen Kommunikationen kommt. Und da fand ich es eben schade, dass es sehr viel in diesem wirtschaftlichen Bereich war. Alle*

*diese Beispiele waren, dass irgendein Wirtschaftsmann irgendwie ins Ausland geht und dann diese Trainings bekommt oder... ja, irgendwie in die Richtung. Und das fand ich schade, dass es für mich dann einseitig war, vielleicht. (5soz1, 94)*

Hier leistet eine betroffene Teilnehmerin einen weiteren Beitrag zur bereits intensiv beschriebenen Auseinandersetzung zwischen der auf geschäftlichen Auslandseinsatz konzentrierten interkulturellen Kommunikation und der auf Immigration und den öffentlich-sozialen Bereich ausgerichteten interkulturellen Pädagogik (vgl. Kap. 2.3.2, 2.3.3, 3.1), der für die zukünftige Gestaltung interkultureller Qualifizierung im Rahmen des Hochschulstudiums ernst genommen werden sollte. Neben den bereits beschriebenen charakteristischen Lerneffekten bei der strategischen Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen wird bei den Output-Variablen noch eine ausgeprägte Differenziertheit im Umgang mit kultureller Andersartigkeit deutlich, die als typisch für das Nutzungsprofil Potenzierung betrachtet werden kann. Alle Befragten dieses Profils betonen, dass irritierendes Verhalten fremdkultureller Partner nicht immer und ausschließlich kulturell bedingt sein muss, sondern auch personale und situative Einflüsse haben kann, und dass man in der interkulturellen Begegnungssituation entsprechend differenzieren muss, um das Verhalten des Interaktionspartners zielführend interpretieren zu können, wie die folgenden beiden Beispiele zeigen:

*Aber ich sehe es so. Ich denke Kulturstandards kann man sehr schnell als Stereotype verwenden. Das sind halt einfach die Lösungen, die sich gut dafür eignen, dass man sie in Situationen, wo man sich nicht so gut auskennt, als Allgemeinlösung verwendet. Das ist nichts Schlechtes, das hat Vor- und Nachteile. Es kann dazu führen, dass man nicht mehr genau hinschaut – man hat ja schon eine Lösung. (3psy1, 62)*

*Ich finde schon, dass es mir hilft, aber andererseits versuche ich vielleicht zu viel, eine kulturelle Erklärung zu finden, wenn es keine ist. Und mein Problem ist, zu was ich das Verhalten oder die Worte zuordnen soll, ob das kulturbedingt ist oder nicht, also auf Person- oder Landesebene. Sehr oft kann ich das nicht auseinander halten. (4eur1, 44)*

Weiterhin beschreiben alle Vertreter dieser Gruppe und nur diese, wie sie bestimmte Eigenheiten einer Kultur, mit der sie konfrontiert sind, zwar respektieren aber nicht positiv und als er-



strebenswert beurteilen. Reflektierte Ablehnung fremdkultureller Eigenheiten wird als Lerneffekt nur von Personen genannt, die in ihrer Lebenssituation hochgradig mit kultureller Andersartigkeit konfrontiert sind. Reflektierte Ablehnung deutscher Direktheit äußert sich beispielsweise folgendermaßen:

*Oder der deutsche Individualismus, die authentische Kommunikation, wo sie jedem vor die Nase knallen, was sie für richtig halten. Und oben darauf den Satz: „Nehmen Sie es bitte nicht persönlich“. Wie denn sonst? Ich komme aus einem personenorientierten Land und wir nehmen uns erst mal als Personen wahr, also die Kritik wird auch in erster Linie als persönlicher Angriff empfunden und erst dann als eine sachliche Sache. (3ext1, 43)*

*Aber womit ich am meisten Schwierigkeiten habe sind deutsche Männer. Die Mentalität der deutschen Männer, das ist mir auch ein Rätsel. Ich finde sie zu direkt und verletzend. Ja, das gefällt mir nicht. (4eur1, 37)*

Entsprechend beschreiben die Vertreter des Nutzungsprofils Potenzierung auch, wie sie in interkulturellen Situationen bewusst entgegen der Fremdkultur gehandelt haben, um nicht mit eigenen Werten in Konflikt zu geraten oder das eigene psychische Wohlbefinden zu gefährden. Eine solche Transformation in alternatives, wissentlich fremdkulturell unangemessenes Verhalten wird im folgenden Beispiel deutlich:

*Ich hab dann an einem Abend den Vater von einer Großkusine zur Rede gestellt: was das soll und dass ich das nicht so sehe. Ich saß dann dem Patriarchen gegenüber, wie in der Fallübung, und hab meine Meinung gesagt. Und meine Kusinen saßen da und haben geschwiegen und sich nichts sagen getraut. Sie haben mir dann im Nachhinein gedankt, dass ich da gekontert habe. Ich fand es total schwierig, mit ihm darüber zu diskutieren. Und es ging dann so, dass der Vater meinen Vater in Deutschland angerufen hat und gemeint hat, wie schlimm ich bin und er meine Beziehung zu Deutschen unterbinden soll. Als ich da war, habe ich gesehen, wie mein Vater früher war und ich denke, dass ich ihn da gut erzogen habe. (5päd1, 82)*

Allerdings beeinträchtigen die differenzierte Interpretation und reflektierte Ablehnung fremdkulturellen Verhaltens sowie alternative Verhaltensreaktionen nicht Stressreduktion und kulturadäquates Verhalten in der interkulturellen Begegnungssituation, die beide auch als Lerneffekte von allen Vertretern dieses Profils beschrieben werden:

**Transformation in Anwendungssituation:** *Ich habe jetzt wieder ein privates Beispiel. Ich habe zu Weihnachten Karten weg geschickt, an Kunden und an Freunde. Wo ich dachte, das kannst du ihm antun, habe ich ein polnisches Gedicht übersetzt. „Weihnachtslied“ heißt dieses Gedicht. Und ich habe es unter anderem an einen befreundeten Soziologen und seine Ehefrau geschickt. Und schon bei den Neujahrswünschen hieß es da: „Ja, vielen Dank für die Karte und das Gedicht ist schon ziemlich polnisch, gell?“ Dann habe ich sie besucht im Januar und sie haben das Gedicht in die Hand genommen und haben das auseinander gepflückt. Und das haben sie nicht verstanden und das haben sie nicht verstanden und da könnte man ja darüber diskutieren, ob man das so lassen kann oder soll. Dann merkte der Gastgeber, dass mir die Galle hochsteigt und das hat er komischerweise auch gemerkt und meinte sofort: „Das Gedicht hat schon eine eigene Logik.“ Und irgendwann sagte er: „Bitte nimm dir das nicht persönlich!“ Und ich dachte ich spinne. (3ext1, 46)*

**Kulturadäquates Verhalten:** *Und dann habe ich – und das hat mir neben meiner beruflichen Erfahrung das Zusatzstudium gegeben, dass ich jetzt den Text in die Hand genommen habe und vorgelesen habe. (3ext1, 47)*

**Stressreduktion:** *Und das hätte ich früher nicht gemacht, ich hätte früher zugemacht, eventuell auch geweint oder auch nicht. Auf jeden Fall wäre ich beleidigt gewesen. (3ext1, 48)*

**Kulturadäquates Verhalten:** *Das Gedicht habe ich in die Hand genommen und vorgelesen und dann gucken sie mich beide an und sagen: 'Ach so, es ist ein Gespräch in dem Weihnachtslied!' 'Ich sage: Ja.' 'Ach so, dann ist es ganz anders.' 'Diesen Text vorzulesen hat ihnen und mir geholfen, die negative Anspannung zu lösen. Das habe ich natürlich in erster Linie dem Zusatzstudium zu verdanken. Ohne dieses Studium hätte ich auch meinen Job nicht ausgeführt und, und, und. Das ist eine Reaktionskette. (3ext1, 49)*

Neben der oben beschriebenen reflektierten Ablehnung fremdkultureller Verhaltensstandards und dem bewussten Ausüben fremdkulturell unangemessener alternativer Verhaltensweisen findet sich dennoch auch eine ausgeprägte kulturelle Wertschätzung als emotionaler Lerneffekt in dieser Gruppe:

*Und als ich in Polen war, ist mir das ganz stark aufgefallen, dass die Leute andere Herangehensweisen an den Alltag haben und dass es eine sehr gute Lösung ist für den Alltag, wie er sich in Polen darstellt. Und manche Dinge konnte ich dann übernehmen davon. (3psy1, 38)*

*Den Umgang mit den Kindern zum Beispiel. Mir hat es sehr gefallen, welche Einstellung die Frauen den Kindern gegenüber haben. Mir ist aufgefallen, dass die Mütter sehr stolz darauf sind, dass sie Mütter sind. Und das war ich zuerst nicht. Und ich konnte dann viel besser damit umgehen. Ich war ja alleinerziehend. Ich hatte seit kurzem einen Freund, aber in Polen war ich halt allein für meine Tochter zuständig und es ist mir schwer gefallen, die Verantwortung allein zu tragen. Als ich gesehen hab, wie gern die Frauen Mütter sind, konnte ich mich auch allmählich daran freuen. (3psy1, 39)*

Ein weiteres Beispiel zeigt das komplexe Zusammenspiel zwischen Selbstreflexion, kultureller Wertschätzung, differenzierter Interpretationsvarianz und alternativem, nicht kulturadäquatem Verhalten in interkulturellen Situationen:

**Selbstreflexion:** *Dann habe ich versucht, irgendwelche Probleme zu verstehen, das was ich im Zusatzstudium gelernt hab. Hat aber nicht so gut geklappt. (3psy1, 29)*

**Kulturelle Wertschätzung:** *Ich hab gedacht: Du musst dich darauf einstellen, eine andere Kultur berücksichtigen, anerkennen, dass es verschiedene Lösungen für dieselben Probleme gibt. (3psy1, 30)*

**Selbstreflexion:** *Nur die haben es nicht so gesehen, sie haben nur ihre Lösungen gesehen. Dadurch hatte ich das Gefühl, dass meine Lösungen so irgendwie unter den Tisch fallen, deswegen habe ich mich dann nicht mehr wohl gefühlt. (3psy1, 31)*

**Differenzierte Interpretationsvarianz:** *Das ist nicht die Kompromissbereitschaft, sondern sie haben es einfach nicht gemerkt, weißt du? Ihre Lösung war die einzige bekannte Lösung. Es war auch nicht so, dass sie mich nicht toleriert oder nicht gemocht hätten, sondern sie haben halt nur auf ihre Art gedacht. (3psy1, 32)*

**Selbstreflexion:** *Und das war halt für mich ein bisschen unbefriedigend, dass ich da das Gefühl hatte, dass die anderen da unsensibel sind in die Richtung. (3psy1, 33)*

**Alternatives Verhalten:** *Und irgendwann wollte ich auch nicht mehr nachdenken, wie könnten sie das gemeint haben. Sie machen es so, weil es ihre Kultur ist und ich dachte irgendwann auch, ich möchte es gerne machen, wie ich es gerne machen will [lacht] – nicht so vielleicht, wie die andern das machen. (3psy1, 34)*

Auch die für Potenzierung charakteristische generalisierte Strategie interkulturellen Situationsmanagements setzt sich aus mehreren Komponenten auf kognitiver, emotionaler und aktionaler Ebene zusammen und wird in ihrer Komplexität erst deutlich, wenn mehrere Kodierungen im Kontext betrachtet werden, wie das folgende Beispiel illustriert:

**Gezielte Informationssuche:** *Aber eben diesen anderen Blick darauf zu bekommen: Dass man eher nachfragt, weil man schon gehört hat von Kulturstandards. Und dann weiß man, jetzt ist ein Brasilianer vor mir, da frage ich mal nach, wie ist es bei dem und dem. Und man geht so etwas tiefer rein, glaube ich. Das ist nicht dieses oberflächliche Kennenlernen und dann vielleicht stößt man da auf was, sondern man fragt gezielter nach und kommt schneller und leichter zum Wissen in dem Bereich. (5soz1, 40)*

**Handlungssicherheit:** *Und so ein bisschen vielleicht, dass die Angst so ein bisschen zurückgeht, so was zu machen. (5soz1, 41)*

**Bewusstsein für kulturelle Unterschiede:** *Weil man einfach weiß: O.K., ich weiß, woran es liegen könnte. (5soz1, 42)*

**Kulturspezifische Verhaltensvarianz:** *Und ich hab mir so gewisse Verhaltensmuster antrainiert, mit denen ich weiß, komme ich durch. (5soz1, 43)*

**Gelassenheit:** *Wenn ich eben offen bin zu dem, was passiert und nicht sofort auf mich beziehe. (5soz1, 44)*

**Gezielte Informationssuche:** *Sondern einfach schaue, wie ist die Kultur da und wie läuft es da. (5soz1, 45)*

**Handlungssicherheit:** *Und das eben zu wissen, dass man es meistern kann, da einfach einen gewissen Hintergrund hat und schon mit der Erfahrung zusammen, die man gesammelt hat, sagen kann: man schafft es. (5soz1, 46)*

Während ein Zuwachs an Offenheit und genereller Sozialkompetenz mehrfach auch von Vertretern anderer Nutzungsprofile als eine durch die Qualifizierungsmaßnahme eingeleitete Persönlichkeitsentwicklung genannt wird, stellt eine der Befragten des Nutzungsprofils Potenzierung auch einen Zuwachs an Selbstvertrauen und Handlungsflexibilität im Umgang mit Vertretern fremder Kulturen bei sich fest:

**Selbstvertrauen:** *Ich denke, ich habe an persönlichen Eigenschaften noch dazu gewonnen, bestimmt ein bisschen mehr an Selbstvertrauen im Umgang mit fremden Kulturen oder Menschen aus fremden Kulturen – besser gesagt so. (5soz1, 32)*

**Handlungsflexibilität:** *Und man hat mehr Flexibilität einfach, mit den Menschen umzugehen. (5soz1, 35)*

**Sozialkompetenz:** *Und dass ich das Gefühl hab, mit den Menschen, sowohl mit den Deutschen anders umgehen kann als auch mit den Leuten anderer Nationen. (5soz1, 126)*

Schließlich hatten alle Befragten dieses Profils wie auch schon bei aktionaler Anwendung, nach der interkulturellen Qualifizierungsmaßnahme reichhaltige Gelegenheiten, mit Personen fremdkultureller Herkunft zu interagieren, sei es durch Auslandsaufenthalt, interkulturell ausgerichtete Berufstätigkeit, private interkulturelle Kontakte, andauernde interkulturelle Koexistenz oder als Tutorin für ausländische Studierende.

Zusammenfassend kann das Nutzungsprofil Potenzierung als Idealfall der Nutzung formeller interkultureller Lernangebote bezeichnet werden. Die Vertreter dieses Profils zeichnen sich durch eine optimale Integration reichhaltiger eigener Erfahrungen und die anderer mit angebotenen formellen Lehr-/Lernformaten aus, wobei Möglichkeiten zur Selbstreflexion intensiv genutzt werden. Den formellen interkulturellen Lernprozess führen sie konsequent selbstgesteuert im informellen Rahmen fort und entwickeln eine generalisierte Strategie interkulturellen Wissens-, Situations- und Erfahrungsmanagements. Die Transformation dieser Strategie in konkrete Anwendungssituationen ist geprägt durch eine äußerst differenzierte und sensible Attribution erwartungswidrigen Verhaltens fremdkultureller Partner, gezielte Informationssuche,

Multiplikatorfähigkeit, produktive Stressregulation, Handlungssicherheit, kulturelle Wertschätzung und kulturadäquates Verhalten, aber auch selbstbestimmte, reflektierte und gut begründete Ablehnung fremdkultureller Verhaltensstandards und alternatives Verhalten, falls dies notwendig erscheint. Das Nutzungsprofil Potenzierung entspricht damit dem Qualifizierungsziel Empowerment (siehe Kap. 3.4.2.3) und zeigt sich in einer gelungenen Synthesestrategie beim Bewältigen interkultureller Situationen (siehe Kap. 3.4.4.4). Eine Übersicht über die typisierenden Variablen von Potenzierung ist in Tabelle 5.7 dargestellt.

Nutzungsprofil <b>Potenzierung</b> : Typisierende Variablen (zusätzlich zu den bei aktionaler Anwendung genannten)		
Input-Variablen	Prozess-Variablen	Output-Variablen
<b>Interkulturelle Vorerfahrung:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Auslandsaufenthalt</li> <li>• Interkulturelle Koexistenz</li> </ul>	<b>Reflexionszentrierte Lernprozesse:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbstreflexion</li> </ul> <b>Kooperationszent. Lernprozesse:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interdisziplinäre Erfahrungsvielfalt</li> </ul>	<b>Orientierungsklarheit:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Differenzierte Interpretationsvarianz</li> <li>• Selbstreflexion</li> </ul> <b>Emotionsregulierung:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Stressreduktion</li> <li>• Reflektierte Ablehnung</li> <li>• Handlungssicherheit</li> </ul> <b>Transformation in Verhalten:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gezielte Informationssuche</li> <li>• Alternatives Verhalten</li> </ul> <b>Metakontextualisierung:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Multiplikatorfähigkeit</li> <li>• Handlungsflexibilität</li> </ul> <b>Selbstmanagement:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Generalisierte Strategie int.kult. Lernens</li> </ul>

Tabelle 5.7: Typisierende Variablen des Nutzungsprofils Potenzierung

## 5.4 Diskussion der Ergebnisse der Interviewstudie

Betrachtet man das identifizierte Kategoriensystem in der Übersicht (Abbildung 5.2, s. o.), kann man feststellen, dass vier Input-Variablen mit insgesamt elf Ausprägungen als bedeutsam für die Nutzung interkultureller Qualifizierung entdeckt wurden. Auf Prozess-Ebene wurden bereits sechs Variablen mit insgesamt 19 Ausprägungen als bedeutsam ermittelt. Doch am reichhaltigsten sind mit acht Output-Variablen und insgesamt 26 Ausprägungen die Ergebnisse bzgl. der Wirkungen, die durch die Qualifizierungsmaßnahme erzielt wurden. Inwieweit dies darauf hindeutet, dass interkulturelle Qualifizierung, sofern sie entsprechend gut umgesetzt wird, generell sehr wirksam sein kann, ohne bei den Teilnehmern allzu viele oder anspruchsvolle personale Eignungskriterien voraussetzen zu müssen, wird im Folgenden diskutiert. Des Weiteren

gilt es zu eruieren, inwiefern die Interviewstudie methodischen Standards genügt und als repräsentativ betrachtet werden kann, wie die Ergebnisse zu bewerten sind und welche Erkenntnisse für die Formulierung der Hypothesen der quantitativ-explanativen Fragebogenstudie abgeleitet werden können.

#### 5.4.1 Methodisches Vorgehen

Da systematische, empirische Untersuchungen relevanter Input-, Prozess- und Output-Variablen interkultureller Qualifizierung im Rahmen des Hochschulstudiums in Deutschland bislang kaum existieren, ist eine qualitativ-explorative Interviewstudie als erster Schritt einer solchen Untersuchung durchweg sinnvoll, um die Zahl potenzieller wichtiger Variablen empirisch gesichert einzuengen, bislang unbekannte Zusammenhänge zu identifizieren und eine Typologie als Grundmodell zu bilden. Diese Herangehensweise wird auch von anderen Autoren empfohlen:

„Ohnehin scheint es sinnvoller, zunächst eine qualitative Analyse vorzuschalten, um den Phänomenbereich valide einzukreisen und auf diesem Weg eine Grundlage für dann folgende hypothesenprüfende Zugriffe zu erhalten.“ (Kaiser 2007, S. 83)

Auch die Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring 2010) zur Auswertung der Interviews ist gerechtfertigt. Zwar sind linguistische Analyseverfahren wie z. B. die Konversationsanalyse differenzierter und präziser, weil nicht nur inhaltliche sondern auch sprachliche Kriterien bei der Interpretation berücksichtigt werden, aber eben auch sehr viel aufwändiger (Bortz und Döring 2006, S. 334). Deshalb ist die Wahl der durchgeführten Inhaltsanalyse angesichts der relativ hohen Datenmenge, der explorativen Ausrichtung des Untersuchungsziels und der disziplinären Verankerung der Arbeit (einhergehend mit der mangelnden linguistischen Expertise des Autors) gut begründet. Zudem ist die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der durch Interpretation identifizierten Kategorien mit einer ausgezeichneten Interrater-reliabilität (siehe Kap. 5.3.1) hinreichend gegeben. Es kann also davon ausgegangen werden, dass die eben präsentierten Ergebnisse den inhaltlichen Gehalt der Interviews treffend wiedergeben.

Natürlich gibt es keine Garantie, dass die Interviewaussagen generell den realen Gegebenheiten entsprechen. Aber solange es keinen Anlass gibt, an der Aufrichtigkeit und Authentizität der Befragten zu zweifeln (Bortz und Döring 2006, S. 327) (bei der vorliegenden Untersuchung gibt es dafür keinerlei Anhaltspunkte), müssen potenzielle Fehleinschätzungen der Befragten

bei qualitativen wie auch quantitativen Befragungen einer „prinzipiellen Unzuverlässigkeit empirischer Beobachtungen“ (Bortz und Döring 2006, S. 21) zugeschrieben und akzeptiert werden. Die Abfrage konkreter und authentischer selbst erlebter interkultureller Situationen mitsamt den gezeigten Verhaltensreaktionen stellt diesbezüglich den Versuch der bestmöglichen Objektivierung subjektiver Einschätzungen der Probanden dar und dient der Kontrolle von Verzerrungen, die durch Selbsteinschätzungen im Interview entstehen können. Da in den Interviews größtenteils Bewertungen von Programmelementen erhoben wurden und Aussagen über das eigene Kompetenzniveau anhand der authentischen Situationen validiert werden konnten, kann die Erhebung subjektiv eingeschätzter Vorbedingungen, Prozesse und Wirkungen ehemaliger Teilnehmender interkultureller Qualifizierung als valide und angemessen betrachtet werden.

Allerdings kann nicht guten Gewissens von Repräsentativität oder Generalisierbarkeit der Ergebnisse gesprochen werden. Angesichts der Tatsache, dass von den annähernd 500 angeschriebenen und erreichten ehemaligen Teilnehmenden lediglich knapp vier Prozent interviewt wurden, die auch keineswegs zufällig ausgewählt wurden, sondern sich aktiv zurück gemeldet, einen konkreten Interviewtermin vereinbart und diesen auch eingehalten haben, handelt es sich hierbei um eine verzerrte Stichprobe. Es ist sehr wahrscheinlich, dass die Befragten das Zusatzstudium in besonders intensiver, vermutlich positiver Erinnerung haben, dass sie in besonderem Maße weiterhin mit Interkulturalität und der interkulturellen Thematik befasst sind, dass sie daher ein hohes Interesse an der interkulturellen Thematik und ein tendenziell überdurchschnittliches Kompetenzniveau aufweisen. Womöglich schreiben die Interviewten dieses hohe Kompetenzniveau auch bereitwilliger den Wirkungen der interkulturellen Qualifizierungsmaßnahme zu und waren deshalb insgesamt motivierter, an der Befragung teilzunehmen. Die Stichprobe der Interviewstudie ist demnach hochselektiv. Es ist also durchaus angebracht, die qualitativ ermittelten Ergebnisse in einer repräsentativeren Studie zu überprüfen, um so deren Generalisierbarkeit zu erhöhen, wie Bortz und Döring (2006) dies auch empfehlen:

„Wir vertreten die Auffassung, dass Generalisierbarkeit allein durch willkürliches Auswählen vermeintlich typischer Fälle nicht begründet werden kann, sondern dass ergänzend quantifizierende Aussagen erforderlich sind. [...] Im ersten Schritt operiert man mit einer willkürlichen Auswahl von Fällen, die in Typen eingeteilt werden. Die auf diese Weise induktiv ermittelte Typologie wird in einem zweiten Schritt in einen Fragebogen umgesetzt (oder anderweitig operationalisiert), den man einer größeren Zufallsauswahl



von Probanden [...] vorlegt. Würde sich dann herausstellen, dass tatsächlich die überwiegende Mehrzahl [...] in die ermittelten Kategorien fällt, wäre dies ein Indiz für die Generalisierbarkeit der Typologie.“ (Bortz und Döring 2006, S. 336)

Die hohe intersubjektive Nachvollziehbarkeit der qualitativen Auswertung und die Erhebung authentischer interkultureller Situationen sprechen für eine hohe interne Validität der Interviewstudie. Die externe Validität muss hingegen durch die im weiteren Verlauf beschriebene Fragebogenstudie noch abgesichert werden. Im Folgenden werden die Ergebnisse der qualitativen Studie daraufhin diskutiert, ob sie hinreichend nachvollziehbar und gehaltvoll sind, um in Form von Hypothesen in die quantitative Studie zur Überprüfung mit aufgenommen zu werden.

#### 5.4.2 Input-Variablen

Die oben formulierte Vermutung, ein interkulturell qualifizierendes Einstiegsprogramm wie das Zusatzstudium internationale Handlungskompetenz, das eine Grundsensibilisierung anstrebt, erfordere von den Teilnehmenden kaum entsprechende personale Vorbedingungen, wird bei näherer Betrachtung der Input-Variablen *Selbstbild* und *Vorwissen* bestätigt.

##### 5.4.2.1 *Selbstbild und Vorwissen*

Bis auf *Offenheit*, die einzige Ausprägung der Input-Variablen *Selbstbild*, wird keine der für interkulturelle Kompetenz relevanten Persönlichkeitseigenschaften (siehe Kap. 3.5.3) von den Befragten bei sich verortet. Offenheit wird auch nur von vier Personen unterschiedlicher Nutzungsprofile genannt und es ergeben sich keine Zusammenhänge zu Prozess- oder Output-Variablen. Auch *Vorwissen*, sei es *kulturspezifischer* Art oder bzgl. *interkultureller Prozesse*, findet sich nur bei drei Personen und übt offenbar keinen Einfluss auf die Beurteilung von Lernprozessen oder wahrgenommene Wirkungen aus.

Während die geringe Bedeutung von Vorwissen für die optimale Nutzung einer Qualifizierungsmaßnahme, die als interaktives und erfahrungsorientiertes Einstiegsprogramm zur Förderung der Schlüsselqualifikation interkulturelle Kompetenz konzipiert ist (und Vorwissen auch explizit als kein Teilnahmekriterium ausweist), nachvollziehbar ist, verwundert es doch, dass die in der Literatur zu interkultureller Kompetenz und deren Aneignung so präsenten relevanten Persönlichkeitseigenschaften (vgl. Kap. 3.5.3) kaum eine Rolle spielen. Sehr wahrscheinlich konnten diese aufgrund methodischer Mängel nicht adäquat erfasst werden. Die Interviews fokussierten auf die Teilnahme am Zusatzstudium, die Persönlichkeit der Befragten wurde eher

nebenbei thematisiert. Zudem bergen Selbsteinschätzungen zu bedeutsamen Persönlichkeitsvariablen im Interview die große Gefahr, sozial erwünschte Artefakte statt belastbarer Hinweise auf die tatsächliche Ausprägung dieser Eigenschaften zu produzieren. Das folgende Beispiel illustriert diese Gefahr, da die Befragte ihre Selbsteinschätzung nicht durch die Beschreibung einer konkreten Anwendungssituation belegen konnte:

*Aus dem Studium selbst, muss ich sagen, ist mehr der theoretische Hintergrund geblieben, (4spr1, 41)*

*da ich schon von vorn herein und vorher auch schon ziemlich offen gegenüber den anderen Kulturen war. (4spr1, 42)*

*Man hat sicherlich auch gelernt, wie man sich verhalten kann, (4spr1, 43)*

*aber das war bei mir weniger das Problem, weil ich mich schnell auf andere Leute und Situationen einstellen kann und nicht so nach meinen kulturellen Regeln unbedingt lebe, sondern dann auch schaue, wie muss man da vielleicht reagieren. (4spr1, 44)*

Ob die Befragte bereits vor der Teilnahme wirklich so viel Offenheit aufweist, wie sie behauptet, wenn sie keine Situationen nennen kann, in denen sie nicht ihren “kulturellen Regeln“ entsprechend reagiert hat, ist zumindest zweifelhaft. Aufgrund dieser methodischen Unwägbarkeiten wird der Einfluss potenziell bedeutsamer Persönlichkeitseigenschaften auf die Nutzung formeller interkultureller Lernangebote in der Fragebogenstudie nochmal näher untersucht, Vorwissen wird dagegen nicht mehr weiter als wichtige Input-Variable verfolgt.

#### **5.4.2.2 Teilnahmemotivation**

Es lassen sich zwar keine Zusammenhänge zwischen bestimmten Arten der Teilnahmemotivation und der Nutzung von Lernangeboten identifizieren, Motivation spielt offensichtlich dennoch eine große Rolle für interkulturelle Qualifizierung. Zum Einen werden mehrere unterschiedliche Ausprägungen von Teilnahmemotivation von einzelnen Befragten und quer über alle Nutzungsprofile hinweg genannt, zum Anderen wird die Teilnahme am Zusatzstudium vorwiegend und von fast allen Befragten mit inhaltlichem Interesse begründet, gefolgt von der Erwartung, die zu erwerbende Kompetenz praktisch anwenden zu können. Die gesamte Gruppe der Untersuchungsteilnehmer war demnach stark intrinsisch zur Teilnahme motiviert, was die folgende Antwort auf die Frage, warum der Befragte das Zusatzstudium absolvieren wollte, illustriert:

*Bedingt dadurch, dass ich mehr und mehr mitbekommen hab, was da eigentlich gemacht wird. Im ersten Moment hast du mit der interkulturellen Handlungskompetenz... na ja, alles schön und gut, aber durch die Diskussion mit meiner damaligen Freundin und was man alles mitbekommt, diese interkulturellen Unterschiede und etc. und etc.[...] In den Gesprächen fand ich diesen Aspekt an sich sehr interessant, diese Punkte, woran man eigentlich normalerweise nicht glaubt, aber wo man wirklich nicht daran denkt vom normalen Verständnis her. Und das fand ich interessant und wollte mehr darüber wissen und hab mich angemeldet und bin glücklicherweise reingekommen. (3bw11, 43)*

Die ausgeprägt intrinsisch motivierte Teilnahme am Zusatzstudium unterstützt die oben formulierte Schlussfolgerung, dass die Befragten auch überdurchschnittlich motiviert waren, an der Interviewstudie teilzunehmen und es sich daher um eine selektive Stichprobe handelt. Die identifizierten Kategorien der Input-Variable *Teilnahmemotivation* bestätigen auch die von Kaiser (2007) untersuchten Motivationsarten für selbstgesteuertes Lernen und situierte Lernumgebungen (vgl. Kap. 4.3.2.5, Kaiser 2007, S. 92): *Empfehlung durch Andere* und *Vorteil für die Karriere* entsprechen einer sozialen Motivation, *inhaltliches Interesse* einer intellektuellen und *praktische Anwendung* sowie *Selbstreflexion* einer pragmatischen Motivation. Bereits erforschte Zusammenhänge zwischen Motivation und der Bevorzugung bestimmter Lernformate (sozial: kognitiv-rezeptiv – wissenszentriert, intellektuell: kognitiv-aktiv – reflexionszentriert, pragmatisch: aktiv-ausführend – tätigkeitszentriert) (vgl. Kap. 4.3.2.5, Hof 2007, S. 44) konnten nicht bestätigt werden. Dies liegt vermutlich an der insgesamt hohen und vielfältigen Motivation der Befragten, Zusammenhänge zwischen Motivation und Nutzung bestimmter Lernformate werden deshalb in der quantitativen Studie weiterhin überprüft.

#### *5.4.2.3 Interkulturelle Vorerfahrung*

Die Input-Variable *interkulturelle Vorerfahrung* übt ebenfalls bedeutsamen Einfluss auf die Nutzung von Lernangeboten und die Wirkungen interkultureller Qualifizierung aus – allerdings nicht in dem Ausmaß, wie es zu erwarten gewesen wäre. Angesichts des didaktischen Grundkonzepts situierten Lernens, das die Erfahrungen der Teilnehmer und deren systematische Reflexion als Ausgangspunkt für den formellen Lernprozess nutzt (vgl. Kap. 4.3.2.5), möchte man meinen, dass jegliche Art von interkultureller Vorerfahrung eine Bevorzugung reflexionszentrierter Lernprozesse, insbesondere Selbstreflexion nach sich zieht und den Transfer in konkretes Handeln in der Anwendungssituation erleichtert. Doch dies ist erst ab einem sehr hohen

Niveau an Intensität und Häufigkeit der interkulturellen Vorerfahrung der Fall, wie bei *interkultureller Koexistenz*. Zusammenhänge zwischen Prozess- und Output-Variablen und *Auslandsaufenthalt* ließen sich kaum feststellen. Das oft gewählte zeitliche Kriterium von drei Monaten im Ausland, ab denen die intensive Reflexion der erlebten interkulturellen Situationen und interkulturelle Lernprozesse verstärkt einsetzen (vgl. Martin 1987), lässt sich somit in der Interviewstudie nicht bestätigen. Vielmehr scheint nur die empfundene Qualität der Erfahrung das entscheidende Kriterium zu sein, das zur Ausgliederung einer subjektiven Lernproblematik, verstärkter Reflexion und expansivem Lernen nach Holzkamp (siehe Kap. 4.2.2.5) führt. Und diese Qualität ergibt sich einerseits nicht automatisch während Auslandsaufenthalt, kann andererseits aber auch jederzeit zu Hause bei der Konfrontation mit fremdkulturellen Verhaltensstandards erreicht werden. Diese Erkenntnis wird sogar von einer Befragten direkt thematisiert, die sich vor und nach der Qualifizierungsmaßnahme mit der interkulturellen Thematik auseinandergesetzt hat:

*[...] Ich habe Leute erlebt, die waren mit BMW ein dreiviertel Jahr im Ausland. Da steht halt schön auf dem Papier „halbes oder dreiviertel Jahr Auslandsaufenthalt“, aber die waren nur mit Deutschen zusammen. Und da sage ich: das ist nicht diese Form, wo man in eine persönliche Krise kommen kann, dass man sich nicht mehr als wirksam erlebt – das haben sie gar nicht erlebt.*  
(Ipsyl, 71)

Die Befragte selbst beansprucht eine derartige Erfahrung für sich, leistet auch auf kognitiv-reflexiver Ebene den Transfer in konkrete Anwendungssituationen und beschreibt Selbstreflexion als äußerst bedeutsames Lernformat, kann aber dennoch keinen Handlungstransfer der durch Selbstreflexion erworbenen Erkenntnisse in konkrete Anwendungssituationen beschreiben. Möglicherweise hat sich für sie nach dem Zusatzstudium einfach noch nicht die Gelegenheit ergeben, ihre Kompetenzen auszuprobieren. In jedem Fall muss interkulturelle Vorerfahrung als eine potenziell relevante Input-Variable betrachtet werden und wird in der Fragebogenstudie entsprechend weiterverfolgt.

#### 5.4.3 Prozess-Variablen

Während die vier identifizierten Input-Variablen nur punktuell benennbare Zusammenhänge mit Prozess- und Output-Variablen bilden, scheinen die Nutzung und Beurteilung verschiedener Prozess-Elemente einen gewichtigeren Einfluss auf die wahrgenommenen Wirkungen auszuüben.

#### 5.4.3.1 Organisationsprozesse

*Organisationsprozesse* sind erstaunlich eindeutig für diejenigen von großer Relevanz, die das durch das Qualifizierungsprogramm erworbene Ressourcenwissen in Form von Skripten, Büchern, Kontakten, weiterführenden Hinweisen etc. besonders schätzen und aktiv nutzen. Alle anderen Befragten thematisieren Organisationsprozesse nur am Rande. Diesen markanten Zusammenhang gilt es auf jeden Fall, in der Fragebogenstudie zu überprüfen. Allerdings handelt es sich bei der besonders intensiven *Programmevaluierung* und die *Abschlussfeier* um sehr spezielle Aspekte des Zusatzstudiums, die auch wirklich nur von den beiden Vertretern des Untertyps Ressourcennutzung genannt wurden. Deshalb werden diese beiden Kategorien nicht wie die anderen Ausprägungen von Organisationsprozessen, *Wahlmöglichkeit*, *Leistungsbeurteilung und -zertifizierung* sowie *zeitliche Struktur* in den Fragebogen aufgenommen.

#### 5.4.3.2 Lernprozesse

Die einzelnen Ausprägungen der Prozess-Variable *didaktisches Grundkonzepts situierten Lernens* werden fast ausschließlich von denjenigen als bedeutsam thematisiert, die den Transfer erworbener Wissensbestände und Fähigkeiten in konkrete Anwendungssituationen leisten. Dies bestätigt die mittlerweile zahlreichen Untersuchungen, die das situierte Lernparadigma als ideale lerntheoretische Grundlage interkultureller Qualifizierung betrachten (vgl. Kap. 4.3.2.1). Teilnehmende, die sich nicht auf die situierte Didaktik einlassen und die Lernangebote nicht nutzen, sondern klassische Wissensvermittlung bevorzugen und v. a. passiv-rezeptiv lernen, haben Schwierigkeiten, das Gelernte anzuwenden. Diese Erkenntnis geht auch aus den restlichen Lernprozess-Variablen hervor: Teilnehmer, die *tätigkeitszentriertes Lernen* wie *Übungen und Rollenspiele* ablehnen, *reflexionszentriertes Lernen* gar nicht und *kooperationszentriertes Lernen* nur im Hinblick auf *internationale Erfahrungen* der Kommilitonen als wichtig erachten, schätzen überwiegend die Vermittlung *kulturspezifischen Wissens* als entscheidendes didaktisches Element, können dieses Wissen dann aber nicht auf konkrete Anwendungssituationen übertragen.

Die Nutzung tätigkeitszentrierter Lernprozesse wirkt sich offenbar positiv auf den Transfer in konkrete Anwendungskontexte aus, allerdings vorwiegend nur auf kognitiver Ebene: die Befragten, die neben der grundlegenden Didaktik situierten Lernens speziell auch Übungen und Rollenspiele als wichtig erachten, sind eher in der Lage, konkrete Anwendungssituationen produktiver zu interpretieren, aber nicht alle beschreiben auch eine Umsetzung in Verhalten. Um

dies leisten zu können, bedarf es offenbar auch kooperations- und reflexionszentrierten Lernens: diejenigen, die Verhaltensänderungen in konkreten Anwendungssituationen beschreiben, erachten zusätzlich *Peergroup-Lernen* und *Fallarbeit* als wichtig und diejenigen, die eine generalisierte Transformation in unterschiedliche Anwendungskontexte vollziehen können, betonen den Wert von *Selbstreflexion* und *interdisziplinärem Erfahrungsaustausch*. Dieses Ergebnis ist insofern erstaunlich, als dass man erwarten könnte, dass reflexionszentriertes Lernen zunächst zu einer besseren kognitiven Anwendung führt und dann tätigkeitszentriertes Lernen zu einer gelungenen aktionalen Anwendung. Dass es sich offenbar umgekehrt verhält und Selbstreflexion den anspruchsvolleren, aber auch ergiebigeren Lernprozess darstellt, ist ein hochinteressanter Zusammenhang, der in der Fragebogenuntersuchung näher untersucht wird. Da Fallarbeit offenbar einen anderen Stellenwert als Selbstreflexion hat, werden dabei diese beiden Lernprozess-Variablen nicht wie Hof dies vorschlägt (Hof 2007, S. 51–54) gemeinsam als reflexionszentriertes Lernen, sondern getrennt voneinander analysiert.

Schließlich fällt auf, dass die Vermittlung *interkulturellen Prozesswissens* sehr selten als bedeutsamer Lernprozess genannt wurde und sich auch keine Zusammenhänge zu Input- oder Output-Variablen ergeben. Dies mag daran liegen, dass die Wertschätzung derartigen Wissens als wichtiges didaktisches Element und dessen Anwendung sich nur schwer trennen lassen, wie die beiden folgenden Beispiele illustrieren:

*Das wichtigste und wertvollste, das ich herausgenommen hab, war, dass man Situationen, Probleme, was einem merkwürdig vorkommt, dass man das unabhängig machen kann von der Person selber, von der Situation oder der Kultur. Dieses Schema fand ich das wichtigste, was ich überhaupt mitgenommen habe. Wenn ich jetzt durch die Welt gehe und mir etwas merkwürdig vorkommt: na ja, O.K., liegt es daran, dass die Person so ist, liegt es an der Situation, oder dass es ein Preuße ist und nicht ein Bayer? Das war für mich das wertvollste überhaupt. (Spädl, 67)*

*Mit diesem Schema argumentiere ich dann bei den Personen, O.K., oder erzähle denen kritische Interaktionssituationen und frage, ob sie daran auch was merkwürdig finden. Und dann versuche ich zu erzählen, ja, weil wir Deutsche mehr regelorientiert, hierarchieorientiert und sachorientiert usw. sind. Und das ist immer ganz spannend beim Bier mit den Leuten darüber zu diskutieren und zu imponieren. Weil sich viele Leute damit nicht auseinander gesetzt haben, deswegen ist es so bedeutend und wertvoll und es kommt gut*

*an. Es stößt auf sehr viel Resonanz auch in den Beratungen, ich denke, das wird zukünftig eins der wichtigsten Beratungsfelder werden. (Späd1, 68)*

Das erste Beispiel wurde als differenzierte Interpretationsvarianz kodiert, das zweite als Multiplikatorität. Allerdings geht hierbei unter, dass die Befragte für die differenzierte Interpretation interkulturelles Prozesswissen, in diesem Fall ein Attributionsmodell, heranzieht und dieses Modell als Multiplikatorin an andere weitergibt. Bei einer Durchsicht des Materials hinsichtlich dieses Zusammenhangs ergaben sich noch weitere Parallelen dieser Art, ebenso wie Beispiele, bei denen interkulturelles Prozesswissen zur Stressreduktion und zur Selbstreflexion eingesetzt wurde. In der Fragebogenstudie wird deshalb interkulturelles Prozesswissen nicht zusammen mit kulturspezifischem Wissen als ein Faktor wissenszentriertes Lernen untersucht, sondern getrennt voneinander, um mögliche unterschiedliche Auswirkungen auf die Transferleistung identifizieren zu können.

#### 5.4.4 Output-Variablen

Die acht in der Interviewstudie identifizierten Output-Variablen mit den zugehörigen Ausprägungen geben die von den Teilnehmenden wahrgenommenen Wirkungen des interkulturellen Qualifizierungsprogramms wider. Sie stellen Elemente interkultureller Kompetenz dar, die sowohl als Prädiktoren als auch als Kriterien fungieren. Es handelt sich dabei also sowohl um – durch die Qualifizierungsmaßnahme veränderte – personale Voraussetzungen, die für interkulturelle Kompetenz nötig sind (vgl. Kap. 3.5), als auch um – durch die Qualifizierungsmaßnahme erlernte – Verhaltensweisen, in denen sich interkulturelle Kompetenz äußert, die also effektives und angemessenes Agieren in interkulturellen Situationen charakterisieren (vgl. Kap. 3.4). Die Ergebnisse auf der Output-Ebene sind insgesamt äußerst zufriedenstellend, da sie nahezu das gesamte Spektrum der im Theorieteil beschriebenen Charakteristika interkultureller Kompetenz beschreiben.

##### 5.4.4.1 Kognitive Dimension: Orientierungsklarheit

Die Output-Variable *Orientierungsklarheit* entspricht der kognitiven Dimension interkultureller Kompetenz, die in dieser Arbeit als „Verstehen von Fremdem“ umschrieben und von anderen Autoren mit Wissen oder Bewusstsein gleichgesetzt wird (vgl. 3.5.6). Bewusstsein und Wissen stellen allerdings lediglich zwei von sechs Kategorien dieser Variable dar. Gesteigertes *Bewusstsein für kulturelle Unterschiede* (vgl. kulturelles Bewusstsein, Kap. 3.5.5.1) ist die meistgenannte und von allen Befragten beschriebene Wirkung interkultureller Qualifizierung.

Ein solches Bewusstsein trägt entscheidend zur angemessenen Beachtung kultureller Differenzen bei, indem Kultur als externale Attributionskategorie zur Verfügung steht (vgl. Kap. 3.4.1.2) und für die Gefahr der unangemessenen Vernachlässigung kultureller Differenzen sensibilisiert wird (vgl. fundamentaler Attributionsfehler, Psychologisierung, Kap. 3.3.3.1). Die Entwicklung eines Bewusstseins für kulturelle Unterschiede kann als eines der Kernziele interkultureller Qualifizierung bezeichnet werden.

*Kulturspezifische Interpretationsvarianz* entspricht der Verfügbarkeit kulturspezifischen Wissens (vgl. Kap. 3.5.5.2), das, sofern ein *Transfer in die Anwendungssituation* stattfindet, zur *kulturadäquaten Interpretation* fremdkulturellen Verhaltens in interkulturellen Situationen eingesetzt werden kann und dadurch zur Reduzierung kognitiver Belastung beiträgt (vgl. Kap. 3.4.1.1). *Differenzierte Interpretationsvarianz* wiederum verhindert die unangemessene Überbetonung kultureller Differenzen (vgl. Stereotypisierung, Kulturalisierung, Kap. 3.3.3.3) und entspricht zu einem gewissen Teil sicherlich der Verfügbarkeit interkulturellen Prozesswissens (vgl. 3.5.5.3), das ein komplexeres Verständnis interkultureller Situationen unter Einbeziehung von Kontextfaktoren, personalen Einflüssen und ablaufender sozialkognitiver Prozesse (vgl. Kap. 3.3.3) ermöglicht. Allerdings kann der Erwerb interkulturellen Prozesswissens wie schon bei den Prozess-Variablen nicht eindeutig einer eigenständigen Kategorie der Output-Variablen Orientierungsklarheit zugeordnet werden. Erhöhte *Selbstreflexion* als Wirkung interkultureller Qualifizierung korrespondiert mit einer ausgeprägten Selbsterkenntnis, die für die Ausbildung interkultureller Kompetenz unabdingbar ist (vgl. Kap. 3.5.5.1).

Auf den ersten Blick mag es erstaunen, dass Perspektivenwechsel als genuin kognitives Element interkultureller Kompetenz (vgl. Kap. 3.4.3.2) nicht als Ausprägung der kognitiv geprägten Output-Variablen Orientierungsklarheit erfasst wurde. Auf den zweiten Blick wird klar, dass sämtliche identifizierten Ausprägungen von Orientierungsklarheit – *Bewusstsein für kulturelle Unterschiede*, *kulturspezifische und differenzierte Interpretationsvarianz*, *Transfer in die Anwendungssituation*, *Selbstreflexion* sowie *kulturadäquate Interpretation* – allesamt zu einem gelungenen Perspektivenwechsel beitragen. Die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel ist in sich eine hochkomplexe, mehrdimensionale Kompetenz und wird nicht ohne Grund als eigene, für interkulturelle Kompetenz relevante Persönlichkeitseigenschaft aufgefasst (vgl. Kap. 3.5.3.7).



#### 5.4.4.2 *Emotional-motivationale Dimension: Einstellungsänderung und Selbstmanagement*

Die beiden Output-Variablen *Einstellungsänderung* und *Selbstmanagement* geben die emotionale und motivationale Komponente interkultureller Kompetenz wider, die in dieser Arbeit als „Einlassen auf Fremdes“ bezeichnet wird (vgl. Kap. 3.5.6). Während häufig entweder nur Emotion oder nur Motivation als einzelne Teildimension oder beides in einer einzigen Teildimension abgehandelt wird (vgl. Kap. 3.5.2, 3.5.6), ergibt sich hier eine relativ klare Eigenständigkeit der beiden Komponenten: Beide sind jeweils für sich bedeutsame Teildimensionen interkultureller Kompetenz, die durch interkulturelle Qualifizierung weitgehend unabhängig voneinander verändert werden können. Einstellungsänderung (vgl. 3.5.4.5) äußert sich in den Ausprägungen *Relativierung von Stereotypen und Vorurteilen* sowie *kultureller Wertschätzung*. Stereotype und Vorurteile werden dahingehend relativiert, dass die Befragten keine illusorische, sozial erwünschte Vorurteilsfreiheit für sich beanspruchen, sondern dass sie sich über ihre eigenen Stereotypen und Vorurteile und deren wichtige Funktionen bewusster sind, diese eher akzeptieren, aber gleichzeitig besser kontrollieren und ggf. ändern können (vgl. Kap. 3.3.3.3, 3.3.3.4), wie die folgende Aussage illustriert:

*Sie gehen auch so schnell nicht weg. Das wichtigste ist, glaube ich eher, dass man anhalten kann und sagen: „Stopp, da ist jetzt irgendwas komisch. Ich hab so ein komisches Vorurteil.“ Und dass ich es reflektieren kann. Das finde ich wichtiger, weil wegstreichen tut man es nie ganz. (Ipsy2, 45)*

*Kulturelle Wertschätzung* bildet gewissermaßen das emotionale Folgeprodukt eines kulturellen Bewusstseins und kann ebenfalls als ein Kernziel interkultureller Qualifizierung bezeichnet werden (vgl. Kap. 3.4.3.3, 3.5.4.3). Dadurch dass Kultur als externale Attributionskategorie zur Verfügung steht, fällt es leichter, fremdkulturelle Standards und Praktiken positiver oder zumindest nicht automatisch negativ zu bewerten, verbunden mit der Bereitschaft, die dahinter stehende, der Fremdkultur eigenen Logik verstehen zu wollen und zu respektieren. Auch kulturelle Wertschätzung trägt entscheidend zu einem gelungenen Perspektivenwechsel bei.

Die Output-Variable *Selbstmanagement* beinhaltet in ihren vier Ausprägungen jeweils die Motivation, das durch die Qualifizierungsmaßnahme erworbene *Ressourcenwissen gezielt zu nutzen*, sich weiteres *Wissen gezielt anzueignen*, *den Kontakt zu fremdkulturellen Partnern gezielt zu suchen* sowie frühere und zukünftige *interkulturelle Erfahrungen gezielt zu reflektieren*, da-

raus zu lernen und die eigene interkulturelle Kompetenz dadurch selbständig weiterzuentwickeln. Diese Ergebnisse leisten eine begrüßenswerte Differenzierung und Spezifizierung einer häufig sehr allgemein geforderten Motivation bzgl. „anticipation of or actual engagement in intercultural communication“ (Wiseman 2004, S. 211) (vgl. Kap. 3.5.4.1). Die Tatsache, dass eine gesteigerte Motivation, sich auf unterschiedliche Weise mit Interkulturalität zu befassen, als Wirkung interkultureller Qualifizierung genannt wird, darf als äußerst positiv gewertet werden, gilt sie doch neben einer offenen, nicht wertenden Einstellung gegenüber Fremdem als *conditio sine qua non* interkulturellen Lernens und interkultureller Kompetenz (vgl. Deardorff 2004, S. 193, Kap. 3.5.4.5).

#### 5.4.4.3 *Aktionale Dimension: Handlungspotenzial, Transformation in Verhalten, Emotionsregulierung und Metakontextualisierung*

Die aktionale Dimension interkultureller Kompetenz, in dieser Arbeit mit „Umgehen mit Fremdem“ umschrieben, findet sich in den Output-Variablen *Handlungspotenzial*, *Transformation in Verhalten*, *Emotionsregulierung* und *Metakontextualisierung* wieder. *Handlungspotenzial* ist zwar noch nicht mit einer tatsächlichen Verhaltensänderung in konkreten interkulturellen Situationen gleichzusetzen, stellt aber gewissermaßen eine Vorstufe dazu dar. Die Kategorie *subjektiv wahrgenommener Handlungserfolg* verweist auf eine gesteigerte Erfolgszuversicht, kulturelle Überschneidungssituationen effektiv und angemessen meistern zu können. Zu dieser Erfolgszuversicht, die notwendig ist, um sich überhaupt solchen Situationen zu stellen und Handlungsstrategien ausprobieren zu können (vgl. Kap. 3.5.6), trägt auch ein breiteres Repertoire an kulturell angemessenen Verhaltensweisen bei, das in der Kategorie *kulturspezifische Verhaltensvarianz* erfasst ist. Die Befragten berichten von konkreten kulturadäquaten Praktiken, die sie glauben ausführen zu können, sollte es eine reale interkulturelle Situation erfordern, ohne jedoch das Ausüben solcher Praktiken in einer Anwendungssituation mit all ihren Komplexitäten und Dynamiken schildern zu können.

Derartige Schilderungen sind in der Output-Variablen *Transformation in Verhalten* erfasst und illustrieren real ausgeübtes effektives und angemessenes Verhalten in interkulturellen Situationen. Die Ausprägung *kulturadäquates Verhalten* entspricht dabei eher einer Assimilationsstrategie (vgl. Kap. 3.4.4.2), die Ausprägung *alternatives Verhalten* hingegen einer Dominanzstrategie (vgl. Kap. 3.4.4.3). Beide Strategien können je nach konkreter Anwendungssituation vorübergehend produktiv sein, sofern sie bewusst gewählt und zeitlich begrenzt sind, *gezielte Informationssuche* hingegen, die dritte Ausprägung von *Transformation in Verhalten*, be-

schreibt eine Art Metastrategie, um die Beweggründe der fremdkulturellen Partner und die relevanten situativen Faktoren möglichst gut einschätzen und das eigene Verhalten darauf abstimmen zu können (vgl. Kap. 3.4.3.1). Es handelt sich dabei also um den ersten und notwendigen Schritt hin zu einer, in der aktuellen Anwendungssituation jedes Mal aufs Neue zu entwerfenden Synthesestrategie, die langfristig am produktivsten ist und für alle Beteiligten die höchste Zufriedenheit verspricht (vgl. Kap. 3.4.4.4).

*Emotionsregulierung* als weitere Output-Variable zur aktionalen Dimension zu zählen, mag zunächst erstaunen, da die Begrifflichkeit eine Zuordnung zur emotionalen Dimension plausibler erscheinen lässt. Allerdings handelt es sich bei den vier Ausprägungen *Stressreduktion*, *Gelassenheit*, *reflektierte Ablehnung* und *Handlungssicherheit* um emotionale Reaktionen in der konkreten Anwendungssituation, also um emotionale Begleiterscheinungen tatsächlich umgesetzten Verhaltens. Während *Stressreduktion* eintritt, wenn spezifische Wissensbestände und Handlungsstrategien erfolgreich zur Interpretation und Bewältigung belastender Situationen eingesetzt werden können, verhindert *Gelassenheit* bereits im Vorfeld das Entstehen von Stress, indem die Situation nicht negativ bewertet und damit als nicht belastend erlebt wird. Die Nennung größerer Gelassenheit in kulturellen Überschneidungssituationen als Wirkung interkultureller Qualifizierung ist ein wichtiges Ergebnis, betont es doch die Bedeutung dieser Komponente interkultureller Kompetenz, der in der Literatur bislang nur relativ geringe Aufmerksamkeit zugemessen wird (vgl. Kap. 3.5.4.2). *Reflektierte Ablehnung* fremdkultureller Verhaltensstandards geht stark einher mit alternativem, der Fremdkultur bewusst unangemessenem Verhalten in interkulturellen Situationen und unterstreicht die Erkenntnis, dass interkulturelle Kompetenz nicht gleichzusetzen ist mit unreflektierter Toleranz oder Akzeptanz fremdkultureller Praktiken. Situationsübergreifende Angemessenheit und Effektivität im Sinne von Empowerment (vgl. Kap. 3.4.2.3) erfordern nun mal auch die Alternative, sich nach eingehender, differenzierter Prüfung der Situation gegen die Fremdkultur und für die Eigenkultur zu entscheiden, um das eigene Wohlbefinden oder Identitätsbewusstsein zu schützen. *Handlungssicherheit* ist eine relativ schwache Kategorie, die lediglich drei Kodierungen enthält. Im Gegensatz zum eher diffusen *subjektiv wahrgenommenen Handlungserfolg* als *Handlungspotenzial* beschreibt sie das in vielen Anwendungssituationen erprobte Wissen, dass man interkulturelle Herausforderungen meistern kann.

*Metakontextualisierung* als letzte Output-Variable der aktionalen Dimension interkultureller Kompetenz enthält die Ausprägungen *Multiplikator Tätigkeit* und *Handlungsflexibilität*. Wäh-

rend *Multiplikatorfähigkeit* detaillierte Beschreibungen von Situationen enthält, in denen Wissen aktiv an Dritte weitergegeben oder diese bei der Reflexion interkultureller Erfahrungen angeleitet und beraten wurden, bleibt die Kategorie *Handlungsflexibilität* ähnlich wie Handlungssicherheit relativ oberflächlich. Nur eine Befragte äußert sich dazu und dies auch nur dahingehend, dass sie jetzt mehr Flexibilität habe, mit den Menschen umzugehen, ohne dies allerdings mit konkreten Situationen zu begründen.

Im komplexen Zusammenspiel der einzelnen Ausprägungen der aktionalen Dimension konnte eine Art generalisierte Strategie interkulturellen Handelns oder auch Situationsmanagements identifiziert werden (vgl. Kap. 3.4.4.5). Sie besteht im Wesentlichen daraus, in einer interkulturellen Situation die eigentlichen Ziele zunächst hintanzustellen und erst einmal zu versuchen, relevante Informationen zu sammeln verbunden mit großer Handlungssicherheit, Gelassenheit und der Fähigkeit aufkommenden Stress zu reduzieren, bevor sich die betreffende Person für eine Strategie zur Zielerreichung entscheidet. Diese generalisierte Strategie interkulturellen Handelns wird als eigene Variable in die Fragebogenstudie aufgenommen.

#### 5.4.4.4 *Persönlichkeitsentwicklung*

Die letzte Output-Variable *Persönlichkeitsentwicklung* wurde keiner der drei Dimensionen interkultureller Kompetenz zugeordnet, da ihre Ausprägungen *Offenheit*, *Sozialkompetenz* und *Selbstvertrauen* nicht einseitig kognitiver, emotionaler oder aktionaler Natur sind, sondern generell als Persönlichkeitsvariablen für interkulturelle Kompetenz relevant sind (vgl. Kap. 3.5.3). Auch hier sind die Nennungen relativ selten und diffus und gehen nicht über eine knappe Selbsteinschätzung, dass die Befragten jetzt offener, sozialkompetenter oder selbstbewusster seien, hinaus. Die Frage, welche Art von Persönlichkeitsentwicklung durch eine einzelne interkulturelle Qualifizierungsmaßnahme möglich ist und mit welchen Input- und Prozess-Variablen dies zusammenhängt, wird auf jeden Fall in der quantitativen Fragebogenstudie weiter verfolgt.

#### 5.4.5 Nutzungsprofile interkultureller Qualifizierung

Von besonderem Interesse ist die Typologie der Nutzungsprofile, bündelt sie doch sehr griffig unterschiedliche Wirkungsstufen interkultureller Qualifizierung in Verbindung mit jeweils charakterisierenden Input- und Prozess-Variablen. Während Sensibilisierung eine Art durchaus respektablen Minimaleffekt interkultureller Qualifizierung darstellt, der sich in einer Einstellungsänderung und erhöhter Orientierungsklarheit bzgl. kultureller Unterschiede äußert, werden bei kognitiver Anwendung die erworbenen Kenntnisse auf die eigene Lebenswelt übertragen und

zur rückblickenden kulturadäquaten Interpretation selbst erlebter fremdkultureller Verhaltensweisen eingesetzt. Die Umsetzung in Verhalten findet bei aktionaler Anwendung statt und bei Potenzierung werden die Wirkungen der Qualifizierungsmaßnahme eigenverantwortlich in informellen Lernkontexten fortgesetzt und in unterschiedliche Anwendungskontexte transferiert. Damit ergibt sich ein vierstufiges Output-Modell interkultureller Qualifizierung, das Parallelen zu bereits bestehenden Modellen interkultureller Kompetenz aufweist (vgl. Bennett und Bennett 2004, S. 153, Kap. 4.2.1.1 oder Kammhuber 2011, Kap. 4.2.1.2). Erfreulich ist dabei, dass lediglich drei von 18 interviewten Personen nicht über Sensibilisierung hinauskommen und immerhin mit acht Personen fast die Hälfte der Stichprobe den Handlungstransfer in die Praxis von kognitiver zu aktionaler Anwendung vollziehen kann. Fünf Personen, über ein Viertel der Befragten, finden sich auf der höchsten Stufe Potenzierung, was wohl am ehesten mit der selektiven Stichprobe zu erklären ist.

Demnach gilt es anhand einer repräsentativeren Stichprobe die Fragen zu klären, ob sich die Output-Variablen den vier Stufen modellkonform zuordnen lassen, ob entsprechende Input- und Prozess-Variablen mit einer höheren Nutzungsstufe einhergehen, in welchem Zahlenverhältnis sich die Teilnehmenden interkultureller Qualifizierung auf die Nutzungsprofile verteilen und schließlich ob es möglicherweise auch Teilnehmende gibt, die keinerlei Wirkung bei sich feststellen. Zudem wird untersucht, ob der identifizierte Untertyp Ressourcennutzung, der sich durch intensive Nutzung der erworbenen Ressourcen und eine hohe Bedeutsamkeit von Organisationsprozessen auszeichnet, bestätigt werden kann. Des Weiteren lässt sich aus der Beobachtung, dass v. a. Studierende natur- oder wirtschaftswissenschaftlicher Fächer anfängliche Schwierigkeiten mit der situierten Didaktik äußerten und sich unter den Vertretern des höchsten Nutzungsprofils Potenzierung nur Sozial- und Geisteswissenschaftler befinden, die These ableiten, dass die Lernsozialisation in den letztgenannten Studiengängen das Einlassen auf situiertes Lernen und damit auch die Transferleistung und das selbstgesteuerte informelle Lernen erleichtert.

Die eben dargestellten und interpretierten Ergebnisse der qualitativ-explorativen Interviewstudie und der daraus abgeleitete Forschungsbedarf werden zur Formulierung der Hypothesen der quantitativ-explanativen Fragebogenuntersuchung herangezogen, die im Folgenden beschrieben wird, bevor eine Gesamtdiskussion aller Ergebnisse und darauf aufbauend die Darstellung des angestrebten Input-Prozess-Output-Modells interkultureller Qualifizierung im Rahmen des Hochschulstudiums in Deutschland den Abschluss dieser Arbeit bildet.

## 6 Fragebogenstudie mit aktuellen Teilnehmenden

Das Ziel der zweiten Hauptuntersuchung besteht in der quantitativ-explanativen Überprüfung der aus der Interviewstudie mittels qualitativ-explorativer Analyse gewonnenen Ergebnisse an einer größeren, repräsentativeren Stichprobe. Zur Bestätigung der identifizierten Zusammenhänge zwischen Input-, Prozess- und Output-Variablen interkultureller Qualifizierung und der Typologie von Nutzungsprofilen wurden verschiedene Datensätze herangezogen:

- 1) bei der Anmeldung zum Zusatzstudium erfasste Daten enthalten allgemeine Persönlichkeitsangaben, also Input-Variablen wie Geschlecht, Alter, Nationalität, Hochschule, Studienfach und Anzahl bisher absolvierter Studiensemester;
- 2) ein ebenfalls bei der Anmeldung routinemäßig bearbeiteter Kurzfragebogen erfasst spezifische, für das Zusatzstudium internationale Handlungskompetenz relevante Input-Variablen wie Teilnahmemotivation, erwartete Lernprozesse und interkulturelle Vorerfahrung;
- 3) ein vor Beginn des Programms Online zur Verfügung gestellter Persönlichkeitsfragebogen bestehend aus verfügbaren etablierten Testskalen erfasst die Persönlichkeitseigenschaften Offenheit, Selbstvertrauen, Ambiguitätstoleranz, Sozialkompetenz und Perspektivenwechsel als Input-Variablen;
- 4) der selbe Persönlichkeitsfragebogen, nochmals am Ende des Programms eingesetzt, erfasst diese Persönlichkeitseigenschaften als Output-Variablen und schließlich
- 5) ein eigens konstruierter, am Ende des Programms eingesetzter Fragebogen erfasst mit je einem Item die eben beschriebenen, in der Interviewstudie identifizierten Kategorien von Prozess- und Output-Variablen sowie Selbstkategorisierungen bzgl. eines Nutzungsprofils.

### 6.1 Hypothesen

Aus den Ergebnissen der Interviewstudie wurden insgesamt 16 konkrete Hypothesen abgeleitet, wobei die Hypothesen 1 bis 10 im Rahmen der Überprüfung der Konstruktvalidität geprüft wurden:

1. Die Gruppe derjenigen, die sich selbst dem Nutzungsprofil *Sensibilisierung* zuordnen, weisen eine signifikant geringere Ausprägung an *kulturadäquater Interpretation fremdkulturellen Verhaltens* auf als diejenigen, die sich *kognitiver Anwendung* zuordnen.

2. Die Gruppe derjenigen, die sich selbst dem Nutzungsprofil *kognitive Anwendung* zuordnen, weisen eine signifikant geringere Ausprägung an *kulturadäquatem Verhalten gegenüber fremdkulturellen Partnern* auf als diejenigen, die sich *aktionaler Anwendung* zuordnen.
3. Die Gruppe derjenigen, die sich selbst dem Nutzungsprofil *aktionale Anwendung* zuordnen, weisen signifikant geringere Ausprägungen an *generalisierter Strategie interkulturellen Lernens und Handelns* auf als diejenigen, die sich *Potenzierung* zuordnen.
4. Die Variablen *Wahlmöglichkeit, Leistungsbeurteilung und -zertifizierung* sowie *zeitliche Struktur* bilden einen Faktor *Organisationsprozesse*.
5. Die Variablen *Aktive Wissenskonstruktion, Methodenmix, Interviewprojekt, Anwendungsorientierung, Dozent als Moderator, Übungen und Rollenspiele, Fallbearbeitung, Selbstreflexion, Peergroup-Lernen, internationale und interdisziplinäre Erfahrungsvielfalt* sowie *Vermittlung kulturspezifischen und interkulturellen Prozesswissens* bilden einen Faktor *situiertes Lernen*.
6. Die Variablen *Bewusstsein für kulturelle Unterschiede, kulturspezifische Interpretationsvarianz, Relativierung von Stereotypen und Vorurteilen, subjektiv wahrgenommener Handlungserfolg, kulturspezifische Verhaltensvarianz* und *gezielter Erwerb kulturspezifischen und interkulturellen Prozesswissens* bilden einen Faktor *Sensibilisierung*.
7. Die Variablen *Kulturadäquate Interpretation fremdkulturellen Verhaltens, kulturelle Wertschätzung, Ressourcenwissen* und *gezielte Interaktion mit fremdkulturellen Partnern* bilden einen Faktor *kognitive Anwendung*.
8. Die Variablen *Kulturadäquates Verhalten gegenüber fremdkulturellen Interaktionspartnern* und *erhöhte Gelassenheit in der Anwendungssituation* bilden einen Faktor *aktionale Anwendung*.
9. Die Variablen *Generalisierte Strategie interkulturellen Lernens und Handelns, erhöhte Selbstreflexion, differenzierte Interpretationsvarianz, Multiplikatorfähigkeit, Handlungsflexibilität, Stressreduktion, reflektierte Ablehnung fremdkulturellen Verhaltens, Handlungssicherheit, gezielte Informationssuche* und *alternatives Verhalten in der Anwendungssituation* bilden einen Faktor *Potenzierung*.

10. Die Gruppe derjenigen, die sich selbst einem *Nutzungsprofil einer höheren Stufe* zuordnen, weisen signifikant höhere gemittelte Ausprägungen des jeweiligen *zugehörigen Faktors* auf als diejenigen, die sich einem *Nutzungsprofil einer niedrigeren Stufe* zuordnen.
11. Die für interkulturelle Kompetenz relevanten *Persönlichkeitseigenschaften* beeinflussen die *Nutzung situierter interkultureller Lernprozesse* und die *Transferleistung* bei interkultureller Qualifizierung positiv.
12. *Interkulturelle Vorerfahrung* und eine *breit gefächerte Erwartungshaltung* beeinflussen die *Nutzung situierter interkultureller Lernprozesse* und die *Transferleistung* bei interkultureller Qualifizierung positiv.
13. Ein *sozial- oder geisteswissenschaftliches Studienfach* beeinflusst die *Nutzung situierter interkultureller Lernprozesse* und die *Transferleistung* bei interkultureller Qualifizierung positiv.
14. Die Art der *Teilnahmemotivation* beeinflusst die *Bevorzugung bestimmter interkultureller Lernprozesse* bei interkultureller Qualifizierung.
15. Die *Nutzung situierter interkultureller Lernprozesse* beeinflusst die *Transferleistung* bei interkultureller Qualifizierung positiv.
16. Die Bedeutsamkeit von *Organisationsprozessen, Peergroup-Lernen* und *interdisziplinärer Erfahrungsvielfalt* im formellen Lernprozess beeinflusst die *aktive Nutzung von Ressourcenwissen* positiv.

In den weiteren Ausführungen zum methodischen Vorgehen werden diese Hypothesen für statistische Analysen spezifiziert und es wird beschrieben, welche statistischen Verfahren auf welche Daten angewendet wurden, um sie zu überprüfen.

## **6.2 Methodisches Vorgehen**

Die Fragebogenstudie wurde von Juli 2008 bis Juni 2010 durchgeführt. Im Folgenden werden von der Stichprobe über die Datenerhebung bis zur Datenauswertung alle bedeutsamen methodischen Schritte in größtmöglicher Transparenz und Nachvollziehbarkeit beschrieben.

### **6.2.1 Stichprobe**

Die Stichprobe besteht aus insgesamt 129 Teilnehmenden des Zusatzstudiums internationale Handlungskompetenz, die von Oktober 2008 bis Juli 2009 das interkulturelle Qualifizierungs-



programm absolvierten. Allerdings nahmen nicht alle Probanden an allen fünf Datenerhebungen teil und die Zahl der Fälle schwankt z. T. erheblich zwischen den verschiedenen Datensätzen: 1) Anmeldedaten liegen in 129 Fällen vor, 2) der Kurzfragebogen zu personalen Vorbedingungen wurde 97 mal ausgefüllt, 3) den Persönlichkeitstest zu Beginn des Programms bearbeiteten 30 Personen, 4) den Persönlichkeitstest am Ende des Programms 106 und 5) den Beurteilungsfragebogen zu Prozess- und Output-Variablen 123 Probanden.

Die Teilnahme an der Untersuchung war freiwillig, doch die Datenerhebungen waren jeweils so in den Programmablauf des Zusatzstudiums eingebunden, dass der Großteil der Programmteilnehmenden sich auch an der Untersuchung beteiligte. Die Stichprobe ist somit weitaus repräsentativer als die der Interviewstudie. Lediglich beim Persönlichkeitstest zu Beginn des Programms ist eine Verzerrung dahingehend zu vermuten, dass ihn nur besonders interessierte und motivierte Teilnehmende bearbeiteten.

Bei allen Datenerhebungen wurden die Probanden gebeten, einen persönlichen Code anzugeben, damit die Fälle unter Wahrung der Anonymität zwischen verschiedenen Datensätzen zugeordnet werden konnten. Diese Zuordnung war nicht immer möglich, da manche Teilnehmenden den Code gar nicht oder nicht stringent verwendeten. Bei einigen Fällen liegen alle fünf Datensätze vor, der Mehrzahl der Fälle konnten mindestens zwei Datenquellen zugeordnet werden, bei manchen Fällen ist jedoch nur ein Datensatz verfügbar. Tabelle 6.1 gibt einen Überblick über die Datenbasis mit der jeweiligen Zahl der Fälle, die einen Vergleich zwischen jeweils zwei Datenquellen erlauben, Tabelle 6.2 beschreibt die Zusammensetzung der Stichprobe.

N	Anmelde- daten	Personale Vorbeding.	Pers.test vorher	Pers.test nachher	Beurteilungs- fragebogen
Anmeldedaten	<b>129</b>	89	29	104	114
Personale Vor- bedingungen	89	<b>97</b>	22	80	83
Persönlichkeits- test vorher	29	22	<b>30</b>	24	27
Persönlichkeits- test nachher	104	80	24	<b>106</b>	91
Beurteilungs- fragebogen	114	83	27	91	<b>123</b>

Tabelle 6.1: Überblick über die Datenbasis der Fragebogenstudie

<b>Geschlecht:</b>	<b>weiblich</b>	<b>männlich</b>	<b>Nationalität:</b>	<b>deutsch</b>	<b>andere</b>
N = 129	n (%)	93 (72,1%)	36 (27,9%)	121 (93,8%)	8 (6,2%)
<b>Studienfach:</b>	<b>Wirtschaftswiss.</b>	<b>Sozialwiss.</b>	<b>Geisteswiss.</b>	<b>Ing.-/Naturwiss.</b>	<b>k.A.</b>
n (%)	64 (49,6%)	36 (27,9%)	13 (10,1%)	12 (9,3%)	4 (3,1%)
<b>Hochschule:</b>	<b>Hochschule Regensburg</b>	<b>Universität Regensburg</b>	<b>extern</b>		
n (%)	93 (72,1%)	32 (24,8%)	4 (3,1%)		
	<b>MW <sup>1)</sup></b>	<b>Median</b>	<b>SD <sup>1)</sup></b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>
<b>Alter [Jahre]:</b>	24,75	24	4,34	19	50
<b>Studiendauer [Semester]:</b>	6,67	7	2,47	1	15

<sup>1)</sup> MW bezeichnet den Mittelwert, SD die Standardabweichung (von engl. standard deviation)

Tabelle 6.2: Zusammensetzung der 129 Probanden umfassenden Stichprobe der Fragebogenstudie

Wie schon bei der Interviewstudie sind die weiblichen Untersuchungsteilnehmenden mit einem Anteil von annähernd drei Viertel klar in der Überzahl. Die Zahl der Befragten, die keine deutsche, sondern eine gemischte oder anderweitige Nationalität aufweisen, ist mit gerade mal acht Personen äußerst gering. Neben zwei Personen österreichischer Nationalität sind dies jeweils eine Person mit deutsch-russischer, englisch-österreichischer, griechischer, peruanischer, polnischer und ukrainischer Nationalität. Studierende der Wirtschaftswissenschaften wie BWL, VWL oder Personalwesen stellen mit knapp der Hälfte den größten Anteil an der Stichprobe, gefolgt von Studierenden der Sozialwissenschaften wie Pädagogik, Psychologie oder soziale Arbeit mit über einem Viertel. Studierende von Geisteswissenschaften wie Sprach-, Literatur- oder Kulturwissenschaften und von Ingenieurs- und Naturwissenschaften wie Elektrotechnik, Bauingenieurwesen oder Physik sind mit jeweils ca. zehn Prozent vertreten, von vier Personen liegen keine Angaben zum Studienfach vor. Knapp drei Viertel der Untersuchungsteilnehmer studierten zum Zeitpunkt der Datenerhebung an der damaligen Hochschule für angewandte Wissenschaften Regensburg (jetzt Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg), knapp ein Viertel an der Universität Regensburg und vier Personen waren externe Programmteilnehmer.

mer. Der jüngste Proband war 19, der älteste 50, im Durchschnitt waren die Untersuchungsteilnehmer in etwa 24 Jahre alt. Die Zahl der absolvierten Hochschulseмester bei der Aufnahme des Zusatzstudiums reicht von einem bis 15 mit einem Mittelwert von etwa sieben Semestern.

### 6.2.2 Datenerhebung

Die Anmeldedaten wurden während des Anmeldezeitraums für den achten Durchlauf des Zusatzstudiums von Juli bis Oktober 2008 zusammen mit den personalen Vorbedingungen erhoben. Dies geschah mittels eines Online-Formulars, das bereits seit Jahren für die Anmeldung zum Zusatzstudium eingesetzt wird. Im selben Zeitraum wurde der ebenfalls langjährig eingesetzte Persönlichkeitsfragebogen Online zur Verfügung gestellt, zu dessen Bearbeitung die an einer Programmteilnahme Interessierten mittels eines Hinweises und eines Links auf der Anmeldeseite aufgefordert wurden. Das Programm selbst startete im Oktober 2008 und endete im Juli 2009. Im Mai 2009, nachdem drei der vier Lehrveranstaltungen des Zusatzstudiums absolviert waren, wurde der Persönlichkeitsfragebogen erneut Online zur Verfügung gestellt mit der Aufforderung per E-Mail an alle Programmteilnehmende, diesen zu bearbeiten, da die Reflexion der persönlichen Testergebnisse Teil der Lehre im abschließenden Blockseminar war. Im Juni und Juli 2009 wurde der Beurteilungsfragebogen am Ende des abschließenden Blockseminars jeder Seminargruppe ausgeteilt und unter Aufsicht der jeweiligen Dozenten schriftlich bearbeitet, nachdem diese eine standardisierte Kurzeinführung in die im Rahmen der Interviewstudie identifizierten vier unterschiedlichen Nutzungsprofile interkultureller Qualifizierung gegeben hatten. Die Eingabe und Zusammenführung aller Daten in Excel und dem Statistikprogramm SPSS erfolgte im August 2009.

### 6.2.3 Untersuchungsinstrumente

Bei dem Anmeldeformular handelt es sich um eine einfache Abfrage von Namen, Kontaktdaten, Geschlecht, Alter, Studienfach etc., das keiner weiteren Erläuterung oder Analyse bedarf. Der Kurzfragebogen zur Erfassung personaler Vorbedingungen enthielt drei Fragen zu nennenswerten interkulturellen Erfahrungen, Teilnahmemotivation sowie Erwartungen an Unterrichtsinhalte, Unterrichtsmethoden und Wirkungen des Zusatzstudiums. Während Motivation und Erwartungen jeweils in einem offenen Textfeld, in dem die Befragten frei formulieren konnten, erfasst wurden, war die Frage nach interkulturellen Vorerfahrungen strukturiert nach Art der Erfahrung (mit den vorgegebenen Optionen *Auslandsstudium*, *Auslandspraktikum*, *Schüleraustausch*, *Kindheit/Jugend verbracht*, *mehrmonatige Reise*, *Sprachaufenthalt*, *Arbeitsaufenthalt*, *Geschäftsbeziehung*, *private Beziehung*, *sonstige Erfahrung* und der Möglichkeit, die Art der

Erfahrung bei Bedarf näher zu beschreiben), beteiligtes Land oder Kulturraum, Jahr des Beginns und Dauer in Monaten. Die Probanden konnten bis zu fünf solche Erfahrungen angeben und ggf. weitere frei ergänzen.

#### *6.2.3.1 Persönlichkeitsfragebogen*

Der Persönlichkeitsfragebogen wurde von Hofer im Rahmen ihrer Diplomarbeit konzipiert (Hofer 2003; vgl. Kap. 3.5.3) und besteht ursprünglich aus sieben Skalen, die verschiedenen Testbatterien entnommen wurden. Dabei handelte es sich ursprünglich um die Skalen „Flexibilität“ und „Erfolgszuversicht“ aus dem Leistungsmotivationsinventar (LMI) (Schuler und Prochaska 2001), die Skalen „Offenheit“ und „soziale Kompetenz“ aus der revidierten Fassung des 16-Persönlichkeits-Faktoren-Tests (16 PF-R) (Schneewind und Graf 1998), das Inventar zur Messung der Ambiguitätstoleranz (IMA) (Reis 1996), die Empathie-Skala aus dem Eysenck Personality Questionnaire (EPQ) (Eysenck und Eysenck 1975) und das Multiple Perspectives Inventory (MPI) (Gorenflo und Crano 1998). Hofers Persönlichkeitsfragebogen wurde seit dem ersten Durchlauf des Zusatzstudiums jedes Jahr v. a. zu Zwecken der Lehre eingesetzt: Die Teilnehmenden sollten objektive Informationen erhalten, wie stark entsprechende relevante Persönlichkeitseigenschaften bei ihnen ausgeprägt sind, um ihr eigenes Niveau an interkultureller Kompetenz besser einschätzen zu können. Testmethode und Ergebnisse wurden dann im abschließenden Blockseminar reflektiert und diskutiert. Die auf diese Weise angesammelten Daten wurden 2008 für eine Neu-Normierung und Validierung des Tests anhand einer Eichstichprobe von 766 Teilnehmenden des Zusatzstudiums der Jahre 2003 bis 2008 verwendet. Im Rahmen dieser Analyse wurden einzelne Items sowie die kompletten Skalen für Flexibilität und Empathie aufgrund mangelnder Validität und unzureichender interner Konsistenz (Bortz und Döring 2006, S. 198) entfernt und die verbliebenen standardisiert (Hößler et al. 2008). Der Fragebogen, wie er seitdem und auch für diese Arbeit eingesetzt wurde, umfasst 60 Items, mittels derer Sozialkompetenz, Erfolgszuversicht, Offenheit, Ambiguitätstoleranz und Perspektivenwechsel auf einer einheitlichen, neunstufigen Skala erfasst wird.

#### *6.2.3.2 Beurteilungsfragebogen zu Prozess- und Output-Variablen*

Der Fragebogen zur Einschätzung von Prozess- und Output-Variablen am Ende des Programms wurde eigens aus den Ergebnissen der Interviewstudie konstruiert. Dabei wurde zu jeder identifizierten Kategorie der Prozess- und Output-Variablen ein Item formuliert und mit einer siebenstufigen Bewertungsskala versehen, auf der die Probanden angeben sollten, wie stark sie der jeweils zugehörigen Ich-Aussage zustimmen (von -3 „Stimme überhaupt nicht zu“ über 0

„Teils – teils“ bis +3 „Stimme voll zu“). Außerdem wurde abgefragt, auf welcher der vier Nutzungsstufen sich die Teilnehmenden selbst einstufen und inwiefern das zuvor von den Dozenten des Blockseminars vorgestellte Modell der Nutzungsprofile für die selbständige Weiterentwicklung der eigenen interkulturellen Kompetenz hilfreich ist.

Zusammen mit zwei offenen Fragen nach sonstigen Wirkungen, Aspekten und Anmerkungen und einigen allgemeinen Evaluationsfragen umfasst der Fragebogen insgesamt 60 Items. Abbildung 6.1 zeigt die erste von insgesamt sechs Seiten, der komplette Fragebogen findet sich im Anhang. Die Überprüfung der wissenschaftlichen Gütekriterien wird in den folgenden Kapiteln zu Datenauswertung und Ergebnissen beschrieben.

Anhand des eben vorgestellten Modells zur Wirkung interkultureller Qualifizierung könnt ihr selbst einschätzen, was euch das Zusatzstudium gebracht hat, wie sich eure interkulturelle Handlungskompetenz entwickelt hat und wie ihr an euch arbeiten könnt, um sie selbstständig weiter zu fördern.

Dieser Fragebogen dient euch dabei als Leitfaden zur individuellen Reflexion. Nachdem ihr ihn ausgefüllt habt, besteht die Möglichkeit zur Reflexion und Diskussion in Kleingruppen und im Plenum.

Wir wollen dieses Studienprogramm stetig optimieren und sind daran interessiert, wie unterschiedliche Teilnehmer bestimmte Aspekte des Zusatzstudiums beurteilen. Deshalb bitten wir euch, den persönlichen Code anzugeben. Alle Angaben werden selbstverständlich streng vertraulich und anonym ausgewertet.

Der persönliche Code besteht aus:

Feld 1 und 2: Geburtstag deiner Mutter

Feld 3 und 4: Geburtsmonat deiner Mutter

Feld 5: erster Buchstabe des Vornamens deiner Mutter

Feld 6: erster Buchstabe des Vornamens deines Vaters

(z.B. Mutter Rosi, geb. 6. April 1958, Vater Hans ergibt: 0604RH)

Bitte kreuzt einfach bei jeder Frage **genau ein Kästchen** an, das am ehesten für euch zutrifft.

An manchen Stellen besteht auch die Möglichkeit, frei zu formulieren.

Vielen Dank fürs Mitmachen!

Folgende Wirkungen des Zusatzstudiums stelle ich bei mir fest:	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
1. Ich habe jetzt ein größeres Bewusstsein für kulturelle Unterschiede.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ich habe jetzt mehr kulturspezifisches Wissen, mit dem ich mir viele fremdkulturelle Verhaltensweisen besser erklären kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ich bin mir meiner eigenen Stereotype und Vorurteile jetzt besser bewusst und kann produktiver damit umgehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich habe jetzt eine größere Wertschätzung für fremde Kulturen und kann auch fremdkulturelle Verhaltensweisen, die mir nicht gefallen, eher respektieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ich kann interkulturelle Situationen jetzt insgesamt besser meistern und fühle mich auf den Umgang mit Vertretern fremder Kulturen besser vorbereitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ich habe einige konkrete fremdkulturelle Verhaltensmuster übernommen, die ich in passenden Situationen einsetze.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 6.1: Erste Seite des Fragebogens

## 6.2.4 Datenauswertung

Anmeldedaten, Persönlichkeitstestwerte und Einschätzung von Prozess- und Output-Variablen durch den Fragenbogen liegen in standardisierter, quantitativer oder direkt quantifizierbarer Form vor und mussten nicht mehr aufbereitet werden, die personalen Vorbedingungen wurden jedoch weitgehend in offenen Fragen erfasst.

### 6.2.4.1 *Motivation, Erwartungen und interkulturelle Vorerfahrungen*

Die Daten zu Motivation, Erwartungen und interkulturellen Vorerfahrungen lagen größtenteils in qualitativer Form vor und mussten erst standardisiert werden, um eine statistische Analyse zu ermöglichen. Dies geschah durch einfache Kodierung, ob gewisse Motive, Erwartungen und Erfahrungen vorlagen. Die geschilderten Erwartungen konnten problemlos dahingehend kodiert werden, ob situierte, kooperations-, tätigkeits-, reflexions- und wissenszentrierte Lernprozesse erwartet wurden (1) oder nicht (0). Durch Aufsummieren der kodierten Erwartungen ergab sich somit ein Maß für die Breite der Erwartungshaltung mit einem Minimum von 0 und einem Maximum von 5. Bei den Angaben zu interkultureller Vorerfahrung konnte ebenso problemlos unterschieden werden, ob nennenswerte Erfahrung oder interkulturelle Koexistenz vorhanden ist oder nicht und welche Art der Erfahrung vorliegt: Lernerfahrung (z. B. Studium im Ausland; vorh.: 1, n. vorh.: 0), Arbeitserfahrung (z. B. Arbeit in einem interkulturellen Team; vorh.: 1, n. vorh.: 0) und private Erfahrung (z. B. gemischtkultureller Familienhintergrund; vorh.: 1, n. vorh.: 0). Auch hier konnte durch Aufsummieren ein Maß für die Breite interkultureller Erfahrung mit einem Minimum von 0 und einem Maximum von 3 ermittelt werden. Darüber hinaus wurde die Gesamtzahl der in fremd- oder interkultureller Umgebung verbrachten Monate, die Zahl der Auslandsaufenthalte und die Zahl der unterschiedlichen Auslandsregionen erfasst.

Allerdings erwies sich die von Kaiser vorgeschlagene Kodierung intellektueller, sozialer und pragmatischer Teilnahmemotivation (Kaiser 2007, S. 92, vgl. Kap. 4.3.2.5) als schwierig. Da es den Teilnehmenden frei gestellt war, wie viel sie zu ihrer Teilnahmemotivation schreiben, fielen die Antworten in Umfang und Differenziertheit sehr unterschiedlich aus. Sehr einfache, kurze, naheliegende und allgemein gehaltene Angaben wie Empfehlung durch andere, inhaltliches Interesse oder Kompetenzerwerb ohne weitere Erläuterung wurden deshalb als *diffuse* Motivation kodiert. Differenziertere Angaben konnten unterschieden werden in Hoffnung auf eine bessere *Karriere*, wenn der Erhalt des Zertifikats oder der Berufswunsch einer international

ausgerichteten Tätigkeit im Vordergrund standen, *pragmatische* Motivation, wenn die Teilnahme mit einer optimierten Interaktion mit fremdkulturellen Partnern im In- oder Ausland oder als Vorbereitung auf einen Auslandsaufenthalt begründet wurde und *persönlicher* Motivation, wenn als Beweggrund ein besseres Verständnis eigener interkultureller Erfahrungen genannt wurde und diese auch belegt wurden. Diese modifizierte Einteilung lässt sich aber dennoch sehr gut mit der Bevorzugung bestimmter Lernumgebungen in Abhängigkeit von Lernmotivation in Einklang bringen (Hof 2007, S. 44, vgl. Kap. 4.3.2.5): Diffuse und karrierefokussierte Motivation sind vergleichbar mit sozialer Motivation und hängen zusammen mit der Bevorzugung wissenszentrierter Lernprozesse, pragmatisch Motivierte bevorzugen tätigkeitszentriertes Lernen und persönliche Motivation geht wie intellektuelle Motivation einher mit der Bevorzugung reflexionszentrierter Lernprozesse.

#### 6.2.4.2 Überprüfung der wissenschaftlichen Gütekriterien (Hypothesen 1-10)

Wie bereits bei der Interviewstudie gilt es auch bei der quantitativ-explanativen Fragebogenstudie, die wissenschaftlichen Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität sicherzustellen (vgl. Kap. 5.2.3.7). Während Objektivität bei standardisierten und kontrollierten quantitativen Datenerhebungen, wie dies bei der Fragebogenstudie im Gegensatz zur interpretativen qualitativen Interviewstudie der Fall war, als gegeben vorausgesetzt wird (Bortz und Döring 2006, S. 195), erfordert die Prüfung von Reliabilität und Validität auch hier einen gewissen Aufwand.

Zur Überprüfung der Reliabilität eines Test- oder Fragebogeninstruments kann die Retest-, Paralleltest- oder Testhalbierungsreliabilität oder die interne Konsistenz herangezogen werden (Bortz und Döring 2006, S. 196). Die Retestreliabilität wird ermittelt, indem den gleichen Versuchspersonen der gleiche Test zu unterschiedlichen Zeiten vorgelegt wird, Paralleltest- und Testhalbierungsreliabilität werden mit zwei Parallelformen eines Tests berechnet, die sich zwar voneinander unterscheiden, aber das gleiche Merkmal erfassen. Für eine hohe Reliabilität spricht jeweils, wenn die beiden unterschiedlich erfassten Testergebnisse hoch miteinander korrelieren. Diese Verfahren sind jedoch relativ aufwendig und anfällig für Verzerrungen, weshalb in der Praxis meist die interne Konsistenz eines Tests in Form des Koeffizienten *Cronbachs Alpha* berechnet wird (Schermelleh-Engel und Werner 2012, S. 132). Cronbachs Alpha gibt an, wie hoch die einzelnen Items untereinander korrelieren und kann ein Maximum von +1 erreichen, was einer perfekten internen Konsistenz bzw. Reliabilität entspräche. Allerdings setzt dies voraus, dass alle Items des zu prüfenden Untersuchungsinstruments das gleiche Merkmal erfassen (Schermelleh-Engel und Werner 2012, S. 132). Ist dies, wie bei den in dieser Studie



eingesetzten Instrumenten, nicht der Fall, muss zunächst eine Faktorenanalyse durchgeführt werden, um die unterschiedlichen theoretisch abgeleiteten Dimensionen des Fragebogens empirisch zu bestätigen und dann einzeln auf interne Konsistenz prüfen zu können (Bortz und Döring 2006, S. 199; Schermelleh-Engel und Werner 2012, S. 133).

Auch die Validität eines Fragebogens zeigt sich in verschiedenen Arten, nämlich der Inhalts-, Kriteriums- und Konstruktvalidität. Inhaltsvalidität (auch Face Validity, Augenscheinvalidität oder logische Validität) bezieht sich auf den logischen inhaltlichen Zusammenhang zwischen den Testitems und dem zu messenden Merkmal und kann nicht numerisch, sondern nur argumentativ bestimmt werden. Kriteriumsvalidität ist gegeben, wenn die Testwerte mit einem korrespondierenden externen, direkt erfassbaren Kriterium oder den Ergebnissen aus anderen, etablierten Tests, die das gleiche Merkmal erfassen, hoch korrelieren (Bortz und Döring 2006, S. 200). Da allerdings häufig kein adäquates Kriterium verfügbar ist (so wie z. B. effektives und angemessenes Verhalten in einer einzigen interkulturellen Situation sehr wenig über die Gültigkeit eines hohen Testwerts zu interkultureller Kompetenz aussagt, vgl. Kap. 3.4.2.2) und Inhaltsvalidität nicht quantifiziert werden kann, ist die Bestimmung der Konstruktvalidität am gebräuchlichsten und wichtigsten bei der Validierung von Fragebögen (Hartig et al. 2012, S. 153). Konstruktvalidität wird ermittelt, indem aus dem zu messenden theoretischen Konstrukt Hypothesen abgeleitet werden, die mit Hilfe der Testwerte bestätigt werden können (Bortz und Döring 2006, S. 201; Hartig et al. 2012, S. 146). Häufig handelt es sich hierbei um Hypothesen über Zusammenhänge zwischen einzelnen Variablen, die wie bei der Reliabilitätsprüfung faktorenanalytisch ermittelt werden (Moosbrugger und Kelava 2012, S. 16).

Für die vorliegende Untersuchung wurden vier Datenerhebungsinstrumente eingesetzt, von denen jedoch nur eines einer genaueren Überprüfung der wissenschaftlichen Gütekriterien unterzogen werden musste: Die Anmeldedaten entsprechen keinen latenten Persönlichkeitsmerkmalen, sondern manifesten Fakten, deren Erfassung direkt erfolgte. Die personalen Vorbedingungen wurden weitgehend mittels offener Fragen erfasst; Konstruktvalidität, intersubjektive Nachvollziehbarkeit und semantische Gültigkeit (vgl. Kap. 5.2.3.7) der Kodierung können aufgrund der Eindeutigkeit und geringen Komplexität der Antworten als gegeben angenommen werden. Da sich aber in der Interviewstudie vorherige Auslandsaufenthalte überraschenderweise als kaum bedeutsame, interkulturelle Koexistenz jedoch als entscheidende Input-Variable für optimale Nutzung und Wirkung interkultureller Qualifizierung herausgestellt hat (vgl. Kap. 5.3.5.4), wurden die unterschiedlichen, standardisierten Angaben zu interkultureller Vorerfahrung einer vergleichenden Analyse unterzogen, um so einen möglichst reliablen

und validen quantitativen Prädiktor für interkulturelle Koexistenz herauszufiltern, der als repräsentativer Wert für interkulturelle Vorerfahrung weiterverwendet werden kann. Dies geschah, indem festgestellt wurde, wie stark die jeweilige Anzahl der Auslandsaufenthalte, der in fremd- oder interkultureller Umgebung verbrachten Monate, der besuchten Auslandsregionen und der unterschiedlichen Erfahrungsarten mit interkultureller Koexistenz zusammenhängen. Der eingesetzte Persönlichkeitstest schließlich ist ein seit Jahren etabliertes und intensiv erforschtes Instrument, dessen erneute Normierung und Validierung an 766 Teilnehmenden des Zusatzstudiums der Jahrgänge 2003 bis 2008 durchgehend gute bis sehr gute Reliabilitäts- und Validitätswerte zwischen 0,73 und 0,86 erzielte (Höbller et al. 2008).

Lediglich der eigens konstruierte Fragebogen zur Beurteilung von Prozess- und Output-Variablen interkultureller Qualifizierung bedarf einer genaueren Überprüfung von Reliabilität und Validität. Da die Items aus den in der Interviewstudie identifizierten und auf Grundlage der theoretischen Ausführungen sehr gut interpretierbaren Kategorien (vgl. Kap. 5.4) direkt abgeleitet wurden, kann die Inhaltsvalidität als hinreichend gegeben angenommen werden. Die Kriteriumsvalidität konnte lediglich in einem Punkt überprüft werden durch Berechnung der Korrelation zwischen der im Fragebogen erfassten, von den Probanden selbst eingeschätzten Persönlichkeitsentwicklung und der Differenz zwischen den Ergebnissen des zu Beginn und am Ende des Programms ausgefüllten Persönlichkeitstests. Die Konstruktvalidität wurde mittels mehrerer Analysen überprüft. Zum Einen wurde die im Beurteilungsfragebogen erfasste Selbsteinschätzung bzgl. eines Nutzungsprofils daraufhin getestet, ob die typisierenden Variablen des jeweiligen Profils signifikant höher ausgeprägt sind, als bei den niedriger eingestuftten Profilen. Dazu wurden die Hypothesen 1 bis 3 (siehe Kap. 6.1) durch Mittelwertvergleich mittels T-Tests für unabhängige Stichproben getestet.

Zum anderen wurde eine Faktorenanalyse durchgeführt, um die Konstruktvalidität und Reliabilität der theoretisch angenommenen Prozessfaktoren und Nutzungsprofile zu prüfen, die in den Hypothesen 4 bis 9 beschrieben sind (siehe Kap. 6.1). Diese aus der Interviewstudie abgeleiteten theoretischen Vorannahmen sollten zur Prüfung der Konstruktvalidität idealerweise als Hypothesen mittels einer konfirmatorischen Faktorenanalyse inferenzstatistisch überprüft werden. Eine solche Analyse ist jedoch sehr aufwendig und erfordert spezielle Auswertungsprogramme, so dass im Rahmen dieser Untersuchung darauf verzichtet werden musste. Stattdessen wurde eine explorative Faktorenanalyse durchgeführt, wobei aufgrund des soliden theoretischen Fundaments eine Hauptachsenanalyse mit obliquer Rotation gewählt wurde, wie es Moosbrugger und Schermelleh-Engel empfehlen (Moosbrugger und Schermelleh-Engel 2012,

S. 327, 332). Ob die Hypothesen durch die Faktorenanalyse bestätigt werden konnten, kann demnach nicht inferenzstatistisch getestet, sondern muss interpretativ entschieden werden. Zur weiteren Absicherung der Konstruktvalidität wurde abschließend geprüft, ob die Selbsteinschätzung bzgl. eines Nutzungsprofils mit erhöhten Ausprägungen bei den jeweiligen zugehörigen Faktoren einhergeht. Dazu wurde Hypothese 10 (siehe Kap. 6.1) durch Mittelwertvergleich mittels T-Tests für unabhängige Stichproben getestet.

#### *6.2.4.3 Überprüfung von Zusammenhängen zwischen Input-, Prozess- und Output-Variablen (Hypothesen 11-16)*

Im Folgenden wird beschrieben, welche Daten welchen statistischen Verfahren unterzogen wurden, um die unter 6.1 formulierten Hypothesen 11 bis 16 zu prüfen. Die Auswahl der spezifischen Daten erklärt sich zum Teil aus den Ergebnissen der Reliabilitäts- und Validitätsprüfung (siehe Kap. 6.3.1).

Zur Prüfung von Hypothese 11, ob relevante Persönlichkeitseigenschaften die Nutzung von Lernangeboten und die Transferleistung positiv beeinflussen, wurden mittels eines T-Tests für unabhängige Stichproben die Gruppen nach selbst eingeschätztem Nutzungsprofil daraufhin getestet, ob Nutzungsprofile mit höherem Handlungstransfer (aktionale Anwendung, Potenzierung) signifikant höhere Mittelwerte bei den Testergebnissen zu Offenheit, Selbstvertrauen, Ambiguitätstoleranz, Sozialkompetenz und Perspektivenwechsel aufweisen als Nutzungsprofile mit geringerem Handlungstransfer (Sensibilisierung, kognitive Anwendung). Darüber hinaus wurden die Testergebnisse jeweils mit den gemittelten Ausprägungen des Faktors situiertes Lernen und der Output-Faktoren korreliert, wobei hohe, signifikante Korrelationen erwartet wurden. Aufgrund der größeren Stichprobe wurde bei dieser Hypothesenprüfung auf die Testergebnisse der zweiten Messung der Persönlichkeitseigenschaften zurückgegriffen.

Zur Prüfung von Hypothese 12, ob interkulturelle Vorerfahrung und Erwartungshaltung die Nutzung von Lernangeboten und die Transferleistung positiv beeinflussen, wurde mittels eines T-Tests für unabhängige Stichproben getestet, ob Nutzungsprofile mit höherem Handlungstransfer (aktionale Anwendung, Potenzierung) signifikant höhere Mittelwerte bei den in fremd- oder interkultureller Umgebung verbrachten Monaten und bei der Breite der Erwartungshaltung aufweisen als Nutzungsprofile mit geringerem Handlungstransfer (Sensibilisierung, kognitive Anwendung). Darüber hinaus wurde interkulturelle Vorerfahrung und Erwartungshaltung jeweils mit den gemittelten Ausprägungen des Faktors situiertes Lernen und der Output-Faktoren korreliert. Auch hier wurden hohe, signifikante Korrelationen erwartet.

Zur Prüfung von Hypothese 13, ob ein sozial- oder geisteswissenschaftliches Studienfach die Nutzung von Lernangeboten und die Transferleistung positiv beeinflusst, wurde mittels eines T-Tests für unabhängige Stichproben geprüft, ob Studierende der Sozial- und Geisteswissenschaften signifikant höhere Mittelwerte bei den gemittelten Ausprägungen des Faktors situiertes Lernen und der Output-Faktoren aufweisen als Studierende der Natur-, Ingenieurs- und Wirtschaftswissenschaften.

Hypothese 14, ob die Art der Teilnahmemotivation die Bevorzugung bestimmter Lernangebote beeinflusst, wurde zunächst in vier Teilhypothesen ausdifferenziert:

- 14.1) Für Probanden mit *diffuser Motivation* ist die *Vermittlung kulturspezifischen Wissens* signifikant bedeutsamer als *Übungen und Rollenspiele, Selbstreflexion, Fallarbeit* und die *Vermittlung interkulturellen Prozesswissens*.
- 14.2) Für Probanden mit *karrierebedingter Motivation* ist die *Vermittlung kulturspezifischen Wissens* signifikant bedeutsamer als *Übungen und Rollenspiele, Selbstreflexion, Fallarbeit* und die *Vermittlung interkulturellen Prozesswissens*.
- 14.3) Für Probanden mit *pragmatischer Motivation* sind *Übungen und Rollenspiele* signifikant bedeutsamer als *Selbstreflexion, Fallarbeit* und die *Vermittlung kulturspezifischen und interkulturellen Prozesswissens*.
- 14.4) Für Probanden mit *persönlicher Motivation* ist *Selbstreflexion* signifikant bedeutsamer als *Übungen und Rollenspiele, Fallarbeit* und die *Vermittlung kulturspezifischen und interkulturellen Prozesswissens*.

Geprüft wurde Hypothese 14 mittels T-Tests für verbundene Stichproben, um Mittelwertunterschiede zwischen den betreffenden Lernprozess-Variablen innerhalb der Motivationsgruppen zu ermitteln.

Zur Prüfung von Hypothese 15, ob die Nutzung situierter Lernangebote die Transferleistung positiv beeinflusst, wurde mittels eines T-Tests für unabhängige Stichproben getestet, ob Nutzungsprofile mit höherem Handlungstransfer (aktionale Anwendung, Potenzierung) signifikant höhere Mittelwerte bei den gemittelten Ausprägungen des Faktors situiertes Lernen und den Prozess-Variablen *Selbstreflexion, Fallbearbeitung, kulturspezifisches Wissen* und *interkulturelles Prozesswissen* aufweisen als Nutzungsprofile mit geringerem Handlungstransfer (Sensibilisierung, kognitive Anwendung). Anders als tätigkeits- und kooperationszentriertes Lernen

wurden Selbstreflexion, Fallbearbeitung und wissenszentriertes Lernen durch die Faktorenanalyse nicht dem Faktor situiertes Lernen zugeordnet, weshalb diese Variablen eigens getestet wurden.

Zur Prüfung von Hypothese 16, ob ein Untertyp Ressourcennutzung bestätigt werden kann, für den Organisationsprozesse und der Austausch mit Kommilitonen besonders relevant sind, wurde die Stichprobe anhand der Ausprägung der Variablen Nutzung von Ressourcenwissen zunächst in zwei Untergruppen aufgeteilt, wobei die Probanden mit Ausprägungen unterhalb des Medians (1 bis 5) in die Gruppe mit geringerer und diejenigen mit Ausprägungen darüber (6 bis 7) in die Gruppe mit höherer Ressourcennutzung eingeteilt wurden. Mittels eines T-Tests für unabhängige Stichproben wurde dann getestet, ob die Gruppe mit höherer Ressourcennutzung signifikant höhere Mittelwerte bei den gemittelten Ausprägungen des Faktors Organisationsprozesse und den Prozess-Variablen *Peergroup-Lernen* und *interdisziplinäre Erfahrungsvielfalt* aufweist.

## **6.3 Ergebnisse der Fragebogenstudie**

### **6.3.1 Reliabilität und Validität**

Zur Identifikation eines validen und reliablen Kriteriums für interkulturelle Vorerfahrung wurde eine vergleichende Analyse der verschiedenen Angaben zu interkulturellen Vorerfahrungen durchgeführt. Die Kriteriumsvalidität wurde durch Berechnung der Korrelationen zwischen der selbsteingeschätzten und der gemessenen Persönlichkeitsentwicklung überprüft. Zur Überprüfung der Konstruktvalidität des Fragebogens wurden die Hypothesen 1 bis 10 abgeleitet und mittels Faktorenanalyse und Mittelwertvergleich zwischen unterschiedlichen selbsteingeschätzten Nutzungsprofilen bei typisierenden Output-Variablen getestet. Die Reliabilität des Beurteilungsfragebogens wurde durch die Berechnung der internen Konsistenz der faktorenanalytisch identifizierten Faktoren überprüft. Die Ergebnisse dieser Analysen werden im Folgenden präsentiert und kommentiert.

#### ***6.3.1.1 Vergleichende Analyse bzgl. interkultureller Vorerfahrung***

Tabelle 6.3 zeigt die Ergebnisse der vergleichenden Analyse der erhobenen Ausprägungen interkultureller Erfahrungen. Da sich interkulturelle Koexistenz in der Interviewstudie als weitaus bedeutsamere Input-Variable für die Transferleistung bei interkultureller Qualifizierung herausstellte als Auslandserfahrungen, wurde versucht, diejenige Variable zu identifizieren, die interkulturelle Koexistenz am besten quantitativ abbildet.

Von den 97 untersuchten Probanden verfügten 18 (18,6%) nach Eigenaussage über keine nennenswerte interkulturelle Erfahrung, von den verbliebenen 79 hatten 63 Personen (64,9%) interkulturelle Erfahrungen unterschiedlicher Art und 16 (16,5%) lebten zum Zeitpunkt der Untersuchung in interkultureller Koexistenz.

N = 97	Keine nennenswerte Erfahrung	Erfahrungen vorhanden	Interkulturelle Koexistenz
n (%)	18 (18,6%)	63 (64,9%)	16 (16,5%)

N = 79	MW	SD	MW	SD	p <sup>2)</sup>	Sig. <sup>2)</sup>
Monate in fremd-/interkultureller Umgebung	14,25	11,27	58,43	62,03	0,016	*
Anzahl Auslandsaufenthalte	2,60	1,42	1,67	1,54	0,028	*
Anzahl unterschiedlicher erfahrener Kulturräume	1,71	0,80	1,27	0,96	0,068	
Breite der Erfahrungen	2,05	0,92	1,60	1,24	0,120	

Art der Erfahrung (Mehrfachnennungen)	n (%)	n (%)
Arbeitserfahrung	16 (25,4%)	2 (12,5%)
Lernerfahrung	52 (82,5%)	11 (68,8%)
Private Erfahrung	17 (27,0%)	7 (43,8%)

<sup>2)</sup> p ist die Irrtumswahrscheinlichkeit, die Nullhypothese, dass kein Unterschied zwischen den Gruppen besteht, fälschlicherweise abzulehnen (sog.  $\alpha$ -Fehler); Sig. bezeichnet das Signifikanzniveau und zeigt an, ob sich zwischen den Gruppen ein signifikanter (\* bei  $p < 0,05$ ) oder hochsignifikanter (\*\* bei  $p < 0,01$ ) Unterschied ergibt;

Tabelle 6.3: Ergebnis der vergleichenden Analyse der Angaben zu interkultureller Vorerfahrung

Probanden mit gemischten interkulturellen Vorerfahrungen waren zwar im Durchschnitt signifikant häufiger im Ausland als Probanden mit interkultureller Koexistenz (2,6 mal im Vergleich zu 1,67 mal), haben mehr unterschiedliche Kulturregionen näher kennen gelernt (1,71 im Vergleich zu 1,27) und hatten mehr unterschiedliche Arten interkultureller Erfahrung (2,05 im Vergleich zu 1,6 von den drei Ausprägungen Arbeits-, Lern- und private Erfahrung), verbrachten jedoch bei weitem nicht so viel Zeit in fremd- oder interkultureller Umgebung wie jene (14,25

Monate im Vergleich zu 58,43). Obwohl die letztgenannte Variable in beiden Vergleichsgruppen mit Standardabweichungen nahe am Mittelwert (11,27 bei Erfahrung vorhanden) oder sogar darüber (62,03 bei interkultureller Koexistenz) extrem streut, ergibt sich ein signifikanter Unterschied, der von allen untersuchten Ausprägungen interkultureller Vorerfahrung der bei Weitem größte ist (bei interkultureller Koexistenz ca. 4 mal größer als bei gemischten Erfahrungen). Für die weiteren Analysen wird daher die Anzahl der Monate in fremd- oder interkultureller Umgebung als repräsentative quantitative Input-Variable für interkulturelle Vorerfahrung herangezogen. Bei Studierenden wenig überraschend, überwiegen in beiden Gruppen Lernerfahrungen (z. B. Schüleraustausch, Studium), ebenso wenig überraschend sind private Erfahrungen bei Personen mit interkultureller Koexistenz prozentual stärker vertreten als bei undifferenziert interkulturell erfahrenen Personen, die jedoch wiederum über mehr interkulturelle Arbeitserfahrung verfügen.

### 6.3.1.2 Kriteriumsvalidität der Selbsteinschätzung von Persönlichkeitsentwicklung

Tabelle 6.4 zeigt den Zuwachs bei relevanten Persönlichkeitseigenschaften zwischen den beiden Messungen zu Beginn und am Ende des Programms. Abbildung 6.2 illustriert die Ergebnisse grafisch. Bis auf Ambiguitätstoleranz konnten bei allen Persönlichkeitseigenschaften leichte Zuwächse festgestellt werden, wobei allerdings nur derjenige bei Offenheit signifikant wird. Für die Kriteriumsvalidierung der Selbsteinschätzung wurden die im Persönlichkeitstest gemessenen Zuwächse mit der im Beurteilungsfragebogen erhobenen selbsteingeschätzten Persönlichkeitsentwicklung korreliert; die Ergebnisse dieser Analyse finden sich in Tabelle 6.5.

N = 24	zu Programmbeginn		am Programmende			
Skala: 1-9	MW	SD	MW	SD	p	Sig.
<b>Sozialkompetenz:</b>	5,08	2,13	5,50	2,45	0,162	
<b>Offenheit:</b>	4,92	1,69	5,83	1,79	0,033	*
<b>Erfolgszuversicht:</b>	6,46	1,77	7,13	1,85	0,065	
<b>Ambiguitätstoleranz:</b>	5,29	2,20	5,29	2,31	1,000	
<b>Perspektivenwechsel:</b>	5,33	1,88	5,67	1,95	0,303	

Tabelle 6.4: Zuwachs bei Persönlichkeitseigenschaften zwischen den Messungen zu Beginn und am Ende des Programms

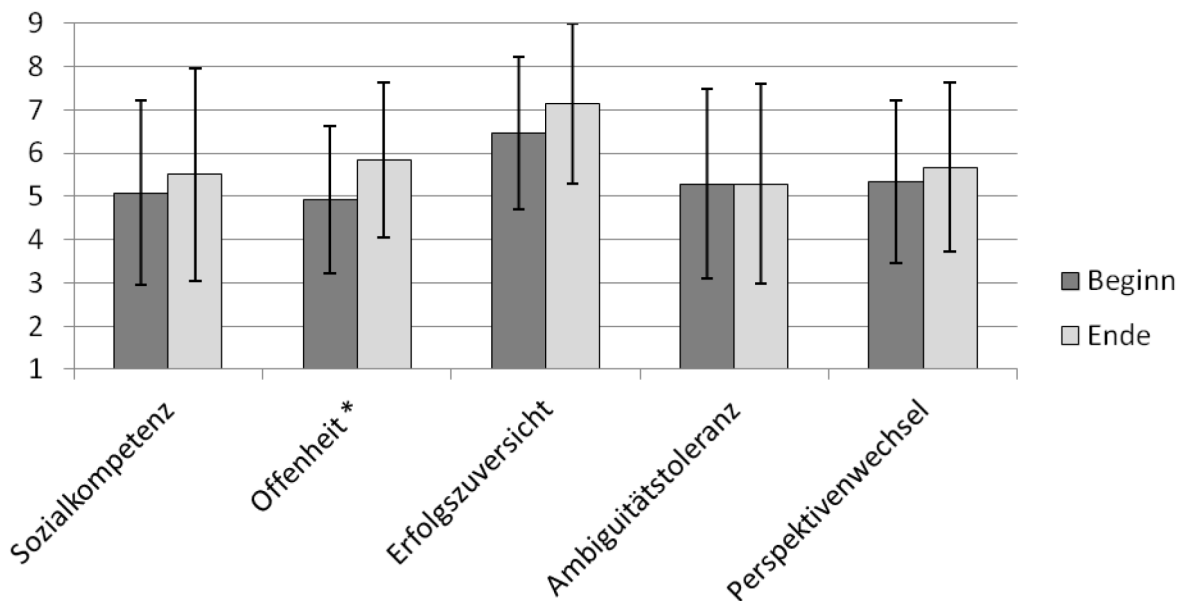


Abbildung 6.2: Zuwachs bei Persönlichkeitseigenschaften zwischen den Messungen zu Beginn und am Ende des Programms

N = 21	gemessener Zuwachs		selbst eingeschätzte Entwicklung (Skala: 1-7)		Korr.	p	Sig.
	MW	SD	MW	SD			
Sozialkompetenz:	0,42	1,41	5,11	1,43	0,053	0,409	
Offenheit:	0,92	1,98	5,15	1,41	-0,168	0,233	
Erfolgszuversicht:	0,67	1,69	4,31	1,50	0,356	0,067	
Ambiguitätstoleranz:	0,00	1,41	4,69	1,55	-0,228	0,174	
Perspektivenwechsel:	0,33	1,55	5,49	1,14	0,215	0,188	

Tabelle 6.5: Zusammenhang zwischen gemessener und selbst eingeschätzter Persönlichkeitsentwicklung

Die Ergebnisse dieser Kriteriumsvalidierung sind äußerst ernüchternd. Lediglich bei Erfolgszuversicht und Perspektivenwechsel besteht ein nennenswerter positiver Zusammenhang zwischen Messung und Selbsteinschätzung, der allerdings weder signifikant wird, noch für eine



Validitätsprüfung befriedigend hoch ausfällt. Bei Sozialkompetenz geht die Korrelation gegen Null und bei Offenheit und Ambiguitätstoleranz ist sie sogar negativ. Da davon ausgegangen wurde, dass es sich beim Persönlichkeitstest um ein valides und reliables Messinstrument handelt, lässt dieses Ergebnis nur den Schluss zu, dass eine Selbsteinschätzung der Persönlichkeitsentwicklung keine validen Aussagen über die tatsächliche durch ein interkulturelles Qualifizierungsprogramm ausgelöste Persönlichkeitsentwicklung erlaubt. Da die gemittelten Selbsteinschätzungen auf der siebenstufigen Skala durchweg über dem Skalenmittelpunkt 4 liegen, kann man davon ausgehen, dass die Probanden die wahrgenommene, durch das Qualifizierungsprogramm ausgelöste Persönlichkeitsentwicklung systematisch überschätzt haben.

#### *6.3.1.3 Konstruktvalidität der Selbsteinschätzung der Nutzungsprofile*

Wenn die Probanden mit ihrer Selbsteinschätzung richtig liegen, können mit einem validen Beurteilungsfragebogen bedeutsame Unterschiede zwischen den selbst gewählten Nutzungsprofilen interkultureller Qualifizierung bei den jeweils typisierenden Variablen identifiziert werden. Kulturadäquate Interpretation fremdkulturellen Verhaltens sollte bei Vertretern des Nutzungsprofils Sensibilisierung signifikant geringer ausfallen als bei Vertretern von kognitiver Anwendung; diese wiederum sollten signifikant geringere Ausprägungen kulturadäquaten Verhaltens gegenüber fremdkulturellen Partnern aufweisen als die Vertreter von aktionaler Anwendung, welche schließlich in einem signifikant geringerem Ausmaß eine generalisierte Strategie interkulturellen Lernens und Handelns praktizieren sollten als Vertreter des Nutzungsprofils Potenzierung. Die Ergebnisse dieser Analyse sind in Tabelle 6.6 aufgeführt und in Abbildung 6.3 grafisch dargestellt.

N = 123	k.A.	Sensibilisierung		kogn. Anwendung		akt. Anwendung		Potenzierung		
n (%)	7 (5,7%)	9 (7,3%)		40 (32,5%)		48 (39,0%)		19 (15,4%)		
N = 116; Skala: 1-7		MW	SD	MW	SD	MW	SD	MW	SD	
Kulturadäquate Interpretation:		5,89	1,05	5,75	1,24	5,71	1,25	6,11	0,94	
Kulturadäquates Verhalten:		4,00	1,66	4,28	1,54	5,11	1,29	5,11	1,20	
Gen. Strategie int.kult. Lernens:		6,11	0,33	5,38	1,13	5,75	1,18	5,95	0,85	
Gen. Strategie int.kult. Handelns:		3,44	1,88	3,00	1,59	4,13	1,42	4,79	1,03	
Differenz zwischen benachbarten Profilen			Sensib. – kogn. Anw.		kogn. Anw. – akt. Anw.		akt. Anw. – Potenzierung		p	Sig.
Kulturadäqu. Interpretation:			-0,14						0,756	
Kulturadäquates Verhalten:					0,83				0,007	**
Gen. Strategie ik Lernens:							0,20		0,508	
Gen. Strategie ik Handelns:							0,66		0,071	

Tabelle 6.6: Mittelwertunterschiede zwischen Nutzungsprofilen bei typisierenden Variablen

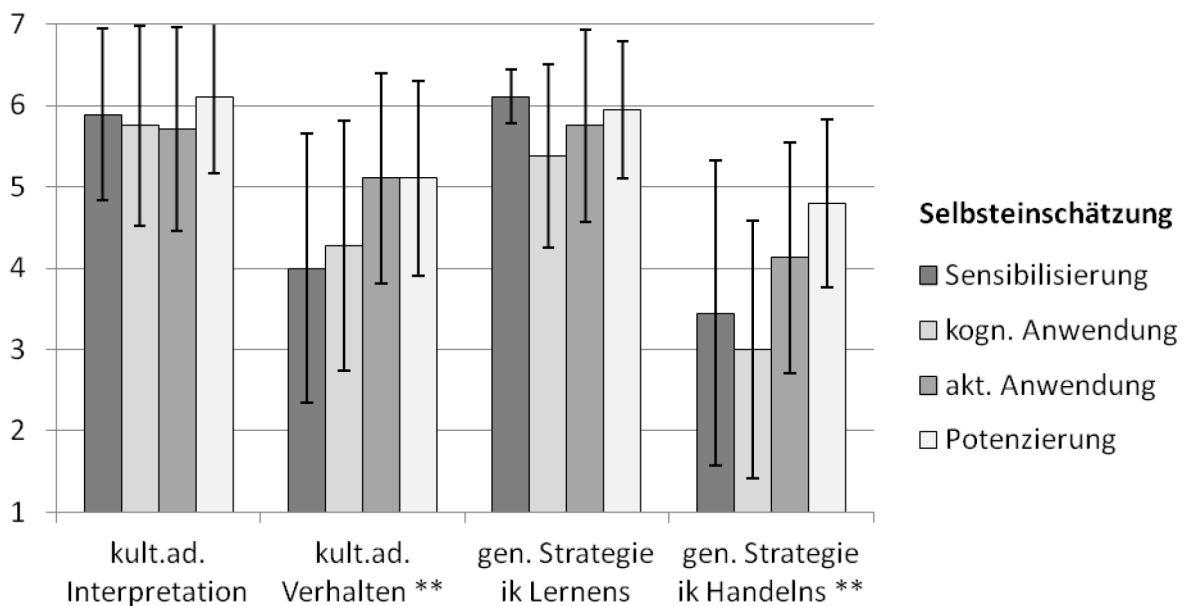


Abbildung 6.3: Mittelwertunterschiede zw. Nutzungsprofilen bei typisierenden Variablen

Von den 123 Personen, die den Beurteilungsfragebogen am Ende des abschließenden Blockseminars ausgefüllt haben, konnten oder wollten sieben (5,7%) keine Angaben machen, in welchem Nutzungsprofil interkultureller Qualifizierung sie sich am ehesten wiederfinden. Die verbliebenen 116 Probanden fanden sich größtenteils bei kognitiver mit 40 Personen (32,5%) und aktionaler Anwendung mit 48 (39%) wieder. Neun Personen (7,3%) sahen sich als lediglich sensibilisiert und 19 (15,4%) waren der Meinung, dem Nutzungsprofil Potenzierung anzugehören.

Von den drei Hypothesen (Hypothesen 1-3, siehe Kap. 6.1), die zur Überprüfung der Konstruktvalidität der Selbsteinschätzung der Nutzungsprofile formuliert wurden, konnte nur eine bestätigt werden: Die Gruppe derjenigen, die sich selbst dem Nutzungsprofil kognitive Anwendung zuordnen, beurteilen ihre eigene Ausprägung bei kulturadäquatem Verhalten gegenüber fremdkulturellen Partnern signifikant geringer als diejenigen, die sich aktionaler Anwendung zuordnen. Die nach den Ergebnissen der Interviewstudie eigentlich typisierenden Variablen kulturadäquate Interpretation fremdkulturellen Verhaltens und generalisierte Strategie interkulturellen Lernens differenzieren kaum und wenn, dann nicht theoriekonform zwischen den selbsteingeschätzten Nutzungsprofilen. Neben dem Item zur kulturadäquaten Verhaltensanpassung liefert jedoch auch die Frage zu einer generalisierten Strategie interkulturellen Handelns halbwegs theoriekonforme Ergebnisse. Der Unterschied zwischen aktionaler Anwendung und Potenzierung verfehlt mit  $p = 0,071$  nur knapp das erforderliche Signifikanzniveau von 5% und es gibt einen hochsignifikanten Unterschied von 1,13 zwischen kognitiver und aktionaler Anwendung ( $p = 0,001$ ), wie eine zusätzliche Analyse ergab. Dies kann so interpretiert werden, dass die beiden stark handlungsbezogenen Items recht gut zwischen Nutzungsprofilen differenzieren, die sich dadurch unterscheiden, ob ein Handlungstransfer in die Praxis stattfand (aktionale Anwendung, Potenzierung) oder nicht (Sensibilisierung, kognitive Anwendung). Die Überprüfung der Konstruktvalidität der Selbsteinschätzung der Nutzungsprofile fällt somit zwar nicht uneingeschränkt positiv, aber durchaus zufriedenstellend aus.

#### *6.3.1.4 Konstruktvalidität und Reliabilität des Beurteilungsfragebogens*

Die Konstruktvalidität und Reliabilität des Beurteilungsfragebogens insgesamt wurde mittels einer explorativen Faktorenanalyse ermittelt, wobei geprüft wurde, inwieweit sich die einzelnen Variablen des Fragebogens zu den sechs theoretisch abgeleiteten Faktoren 1) Organisationsprozesse, 2) situiertes Lernen, 3) Sensibilisierung, 4) kognitive Anwendung, 5) aktionale Anwendung sowie 6) Potenzierung bündeln lassen. Zur Überprüfung der Reliabilität wurde die interne Konsistenz jedes Faktors berechnet.

Da die Ergebnisse dieser Analyse sehr umfangreich sind, werden sie verteilt auf Tabelle 6.7 und Tabelle 6.8 dargestellt. Aufgelistet werden im Wesentlichen die Faktorladungen, die angeben, wie hoch die einzelnen Items mit den sechs vorgegebenen Faktoren korrelieren. Die Items werden jeweils dem Faktor zugeordnet, mit dem die höchste Korrelation besteht, wobei das Vorzeichen beim hier angewandten Verfahren keine Rolle spielt. Aus Gründen der Übersichtlichkeit sind die Variablen entsprechend ihrer Faktorzugehörigkeit gruppiert, abwechselnd mit Grauschattierungen unterlegt und der Größe der Faktorladungen nach sortiert. Die jeweils höchsten Faktorladungen eines Items sind fett markiert. Die Kommunalitäten zeigen den Anteil der durch die Faktorenlösung erklärten Varianz jeder Variablen an, die Eigenwerte beschreiben den Anteil der durch den jeweiligen Faktor erklärten Varianz. Faktorladungen und Kommunalitäten können wie Korrelationen ein Maximum von +1 erreichen und sollten möglichst hoch ausfallen, um die Konstruktvalidität zu bestätigen, Eigenwerte sollten größer als +1 sein (Moosbrugger und Schermelleh-Engel 2012, S. 328–329).

Die interne Konsistenz jedes Faktors wird durch Cronbachs Alpha angegeben. Handelt es sich wie bei dem hier zu prüfenden Instrument um einen neu konstruierten, relativ heterogenen Fragebogen zur Erfassung subjektiver Einschätzungen, der nicht zur Individualdiagnostik eingesetzt wird, sind Reliabilitätswerte um 0,7 vollkommen zufriedenstellend (Schermelleh-Engel und Werner 2012, S. 135–136).

Item-Nr./Variable	Faktor mit Faktorladungen <sup>3)</sup>						Komm.
	1	2	3	4	5	6	
19: gez. int.kult. Kontakt	<b>0,726</b>	-0,370	-0,032	-0,274	0,278	0,288	0,586
08: gez. Erwerb ik Proz.wiss.	<b>0,683</b>	-0,305	0,109	-0,307	0,378	0,122	0,515
20: gepl. Auslandsaufenthalt	<b>0,638</b>	-0,316	0,163	-0,378	0,354	0,180	0,551
07: gez. Erwerb kult.sp. Wiss.	<b>0,583</b>	-0,252	-0,035	-0,133	0,205	0,241	0,635
22: Multiplikatorfähigkeit	<b>0,576</b>	-0,414	-0,010	-0,269	0,159	0,205	0,564
53: Selbstreflexion	<b>0,518</b>	-0,188	-0,031	-0,418	0,126	0,250	0,617
10: erhöhte Selbstreflexion	<b>0,470</b>	-0,111	0,016	-0,468	0,184	0,282	0,453
21: Handlungssicherheit	<b>0,411</b>	-0,162	0,116	-0,298	0,267	0,127	0,417
25: gen. Strategie ik Lernens	<b>0,400</b>	-0,217	0,372	0,121	0,197	0,297	0,493
51: Interview	<b>0,359</b>	-0,240	0,158	-0,303	0,151	0,337	0,396
24: Handlungsflexibilität	0,353	<b>-0,759</b>	0,374	-0,019	-0,012	0,251	0,474
23: gen. Strategie ik Handelns	0,327	<b>-0,652</b>	-0,194	-0,256	0,247	0,420	0,249
16: gez. Infosuche	0,307	<b>-0,641</b>	0,110	-0,013	0,085	0,131	0,395
17: kult.adäqu. Verhalten	0,287	<b>-0,632</b>	0,086	-0,319	0,141	0,141	0,396
14: Gelassenheit	0,306	<b>-0,622</b>	-0,079	-0,264	0,005	0,550	0,236
06: kult.spez. Verhaltensvar.	0,198	<b>-0,583</b>	0,063	-0,226	0,375	0,061	0,288
11: Stressreduktion	0,195	<b>-0,564</b>	0,229	-0,162	0,269	0,165	0,478
18: alternatives Verhalten	0,072	<b>-0,326</b>	-0,071	0,001	-0,134	0,102	0,444
35: zeitl. Struktur	0,063	-0,151	<b>0,477</b>	-0,006	0,353	0,163	0,419
37: Leistungsbeurt./-zertifiz.	-0,045	-0,063	<b>0,453</b>	-0,141	0,050	0,000	0,380
<b>Eigenwert:</b>	<b>5,518</b>	<b>4,365</b>	<b>1,704</b>	<b>4,856</b>	<b>4,186</b>	<b>3,356</b>	
<b>Cronbachs <math>\alpha</math>:</b>	<b>0,825</b>	<b>0,813</b>	<b>0,491</b>	<b>0,834</b>	<b>0,737</b>	<b>0,649</b>	

<sup>3)</sup> Erster Teil der Strukturmatrix einer Hauptachsenanalyse mit obliquen Oblimin-Rotation (delta = 0) mit Kaiser-Normalisierung, 6 Faktoren vorgegeben;

Tabelle 6.7: Erster Teil der Ergebnisse der Faktorenanalyse.

Auch wenn sich Wahlmöglichkeit bzgl. Veranstaltungstermine und behandelte Kulturräume auf Faktor 4 wiederfindet, kann der Faktor 3 wie theoretisch abgeleitet eindeutig als Organisationsprozesse interpretiert werden. Hypothese 4 (siehe Kap. 6.1) ist damit hinreichend bestätigt. Allerdings handelt es sich dabei um einen relativ schwachen, nur aus den zwei Variablen zeitliche Struktur und Leistungsbeurteilung und -zertifizierung bestehenden Faktor, der den geringsten Anteil zur Varianzaufklärung beiträgt und mit einer internen Konsistenz von unter 0,5 keine befriedigende Reliabilität aufweist. Die Varianzaufklärung und Reliabilität der anderen

fünf Faktoren sind wesentlich höher, sie lassen sich jedoch bisweilen nicht komplett mit der theoretisch geforderten Faktorstruktur in Einklang bringen.

Item-Nr./Variable	Faktor mit Faktorladungen <sup>3)</sup>						Komm.
	1	2	3	4	5	6	
45: akt. Wissenskonstruktion	0,224	-0,161	0,050	<b>-0,749</b>	0,186	-0,028	0,631
43: Methodenmix	0,426	-0,238	-0,098	<b>-0,731</b>	0,234	0,248	0,375
52: Übungen/Rollenspiele	0,143	-0,167	0,003	<b>-0,731</b>	0,124	0,215	0,376
55: Peergroup Lernen	0,473	-0,234	0,036	<b>-0,649</b>	0,131	0,349	0,463
56: internat. Erfahrungsvielf.	0,290	-0,284	0,216	<b>-0,602</b>	0,218	0,268	0,507
39: Wahlmöglichkeit	0,438	-0,199	0,071	<b>-0,538</b>	0,218	0,171	0,436
57: interdisz. Erfahrungsvielf.	0,134	-0,016	0,241	<b>-0,510</b>	0,078	0,216	0,366
02: kult.spez. Interpretat.var.	0,252	-0,128	0,210	-0,084	<b>0,620</b>	0,243	0,240
03: Relativierung Vorurteile	0,250	-0,057	0,310	-0,163	<b>0,616</b>	0,235	0,331
05: subjektiv Handlungserfolg	0,415	-0,252	-0,121	-0,176	<b>0,603</b>	0,133	0,608
01: Bewusstsein f. kult. Unt.	0,276	-0,102	0,216	-0,428	<b>0,603</b>	0,278	0,549
47: Anwendungsorientierung	0,282	-0,216	0,235	0,024	<b>0,586</b>	0,193	0,430
13: diff. Interpretationsvar.	0,204	-0,116	-0,219	-0,256	<b>0,532</b>	0,383	0,380
04: kulturelle Wertschätzung	0,336	-0,196	0,112	-0,105	<b>0,463</b>	0,264	0,742
15: reflektierte Ablehnung	-0,045	0,140	-0,003	-0,212	<b>0,291</b>	0,003	0,445
12: Ressourcenwissen	0,418	-0,148	0,291	-0,289	0,185	<b>0,533</b>	0,145
09: kult.ad. Interpretation	0,198	-0,127	-0,062	-0,104	0,351	<b>0,503</b>	0,163
54: Fallbearbeitung	0,416	-0,096	0,160	-0,098	0,373	<b>0,494</b>	0,239
59: Vermittl. ik Prozesswissen	-0,104	-0,279	0,075	-0,169	0,069	<b>0,438</b>	0,332
58: Vermittl. kult.sp. Wissen	0,304	-0,040	0,375	-0,113	0,388	<b>0,410</b>	0,339
49: Moderatorenrolle	0,201	-0,090	0,297	-0,229	0,230	<b>0,369</b>	0,323
<b>Eigenwert:</b>	<b>5,518</b>	<b>4,365</b>	<b>1,704</b>	<b>4,856</b>	<b>4,186</b>	<b>3,356</b>	
<b>Cronbachs <math>\alpha</math>:</b>	<b>0,825</b>	<b>0,813</b>	<b>0,491</b>	<b>0,834</b>	<b>0,737</b>	<b>0,649</b>	

<sup>3)</sup>Zweiter Teil der Strukturmatrix einer Hauptachsenanalyse mit obliquen Oblimin-Rotation ( $\delta = 0$ ) mit Kaiser-Normalisierung, 6 Faktoren vorgegeben;

Tabelle 6.8: Zweiter Teil der Ergebnisse der Faktorenanalyse

Ebenfalls ziemlich eindeutig ist der zweite theoretisch geforderte Prozess-Faktor, situiertes Lernen in Faktor 4 erkennbar. Reflexions- und wissenszentrierte Lernprozesse verteilen sich zwar

wie auch einige Elemente situierter Didaktik auf andere Faktoren, doch tätigkeits- und kooperationszentrierte Lernprozesse bilden zusammen mit den beiden zentralen Kennzeichen situierter Didaktik, aktive Wissenskonstruktion und Methodenmix einen mächtigen Faktor, der mit  $\alpha = 0,834$  die höchste interne Konsistenz aller Faktoren und somit ausgezeichnete Reliabilitätswerte erzielt. Hypothese 5 (siehe Kap. 6.1) ist damit hinreichend bestätigt.

Auch der Output-Faktor Sensibilisierung wird relativ klar mit Faktor 5 bestätigt. Kulturelle Wertschätzung, differenzierte Interpretationsvarianz und reflektierte Ablehnung werden zwar theoretisch in höher eingestuften Nutzungsprofilen verortet und gezielter Wissenserwerb als motivationaler Sensibilisierungseffekt findet sich auf Faktor 1 wieder, aber die charakteristischsten Sensibilisierungsmerkmale Bewusstsein für kulturelle Unterschiede, kulturspezifische Interpretationsvarianz, Relativierung von Stereotypen und Vorurteilen sowie subjektiv wahrgenommener Handlungserfolg bilden einen starken Faktor, der größtenteils den theoretischen Vorgaben entspricht und absolut befriedigende Reliabilitätswerte von über 0,7 erzielt. Hypothese 6 (siehe Kap. 6.1) ist damit hinreichend bestätigt.

Kognitive Anwendung als weiterer Output-Faktor weicht etwas stärker von den theoretischen Annahmen ab. Obwohl dieser mit den am höchsten ladenden Variablen kulturadäquate Interpretation fremdkulturellen Verhaltens und Ressourcenwissen eindeutig in Faktor 6 erkennbar ist, sind die weiteren vier Variablen, die ihm zugeordnet sind, interpretationsbedürftig, da es sich bei Fallarbeit, wissenszentriertem Lernen und Dozent als Moderator um Prozess-Variablen handelt, die theoretisch auf dem Faktor situiertes Lernen vermutet wurden. Ansonsten fällt noch auf, dass der bei kognitiver Anwendung vermutete motivationale Effekt, gezielt den Kontakt mit fremdkulturellen Partnern zu suchen, erneut auf Faktor 1 zu finden ist. Da der Faktor 6 eindeutig als kognitive Anwendung interpretierbar ist, kann Hypothese 7 (siehe Kap. 6.1) dennoch bestätigt werden. Die innere Konsistenz dieses Faktors liegt zwar unter, aber annähernd an 0,7 und kann mit  $\alpha = 0,649$  als befriedigende Kennzahl für hinreichende Reliabilität beurteilt werden.

Faktor 2 lässt sich eindeutig als starker aktionaler Output-Faktor interpretieren, der ausschließlich Output-Variablen auf sich vereint, die jedoch in der Theorie auf die zwei Faktoren aktionale Anwendung und Potenzierung verteilt sein sollten. Kulturadäquates und alternatives Verhalten gegenüber fremdkulturellen Interaktionspartnern, kulturspezifische Verhaltensvarianz, Handlungsflexibilität, eine generalisierte Strategie interkulturellen Handelns, gezielte Informationssuche, Stressreduktion und erhöhte Gelassenheit beschreiben allesamt die Transformation in Verhalten und die produktive Emotionsregulierung in konkreten Anwendungssituationen. Da

die berechnete Faktorlösung nicht, wie theoretisch gefordert, zwischen aktionaler Anwendung und Potenzierung differenziert, wird der Faktor 2 als Output-Faktor aktionale Anwendung betrachtet, der Potenzierung als weitere Transferleistung mit beinhalten kann. Auch hier ist das Reliabilitätsmaß mit über 0,8 äußerst zufriedenstellend. Hypothese 8 (siehe Kap. 6.1) ist damit hinreichend bestätigt, Hypothese 9 muss hingegen verworfen werden.

Statt Potenzierung ergibt sich ein neu zu interpretierender Faktor 1, auf dem sich sämtliche motivationalen Variablen finden. Neben der Absicht, sich weiteres Wissen gezielt anzueignen, gezielt den Kontakt zu fremdkulturellen Partnern zu suchen und einen Auslandsaufenthalt zu absolvieren, zeigt sich der Wille zum selbst verantworteten informellen interkulturellen Lernen auch im Informieren und Beraten Dritter durch Multiplikatorität, in der Bedeutung von Selbstreflexion – sowohl als Lernelement als auch als Effekt interkultureller Qualifizierung – und in einer generalisierten Strategie interkulturellen Lernens. Das weitgehend selbständig durchgeführte Interviewprojekt und eine gesteigerte Handlungssicherheit scheinen diese Motivation zum eigenverantwortlichen Austesten und Erweitern der erworbenen Kompetenzen zu begünstigen. Der Faktor 1 erklärt den höchsten Varianzanteil und weist mit  $\alpha = 0,825$  hervorragende Reliabilitätswerte auf. Er kann als Output-Faktor *Aktivierung* im Sinne einer motivationalen Vorstufe aktionaler Anwendung verstanden werden.

Die Konstruktvalidität des Beurteilungsfragebogens wurde schließlich noch daraufhin überprüft, ob die Selbsteinschätzung eines Nutzungsprofils mit der gefundenen Faktorlösung theoriekonform vereinbar ist. Da die Selbsteinschätzung zwar nicht zwischen allen Nutzungsprofilen, aber zwischen Nutzungsprofilen mit hohem (aktionale Anwendung, Potenzierung) und geringem Handlungstransfer (Sensibilisierung, kognitive Anwendung) valide differenziert und sich die aus der Theorie abgeleiteten Output-Faktoren bis auf Potenzierung bestätigten (s. o.), wurde mittels T-Tests für unabhängige Stichproben getestet, ob Probanden mit selbst eingeschätzten Nutzungsprofilen mit hohem Handlungstransfer signifikant höhere gemittelte Ausprägungen bei den Faktoren Aktivierung und aktionale Anwendung erzielten als Probanden mit selbst eingeschätzten Nutzungsprofilen mit geringem Handlungstransfer. Die Ergebnisse dieser Analyse sind in Tabelle 6.9 und Abbildung 6.4 dargestellt.



<b>Handlungstransfer:</b>		<b>Niedrig (Sens., kog. Anw.)</b>		<b>Hoch (akt. Anw., Pot.)</b>			
N = 116	n (%)	49 (42,2%)		67 (57,8%)			
Skala: 1-7		MW	SD	MW	SD	p	Sig.
Sensibilisierung		5,82	0,56	5,99	0,60	0,132	
kognitive Anwendung		5,86	0,67	6,04	0,60	0,125	
Aktivierung		4,90	0,87	5,37	0,80	0,003	**
Aktionale Anwendung		3,72	1,04	4,48	0,86	0,000	**

Tabelle 6.9: Mittelwertunterschiede zwischen Nutzungsprofilen bei identifizierten Faktoren

Hypothese 10 konnte uneingeschränkt bestätigt werden: Es besteht ein hochsignifikanter Unterschied zwischen Probanden mit selbsteingeschätzt hohem und niedrigem Handlungstransfer bei den Ausprägungen der durch Faktorenanalyse identifizierten bzw. bestätigten Faktoren Aktivierung und aktionale Anwendung. Dies spricht sowohl für die Validität der Selbsteinschätzung bzgl. hohen und niedrigen Handlungstransfers als auch für die der gefundenen Faktorlösung (Hartig et al. 2012, S. 154).

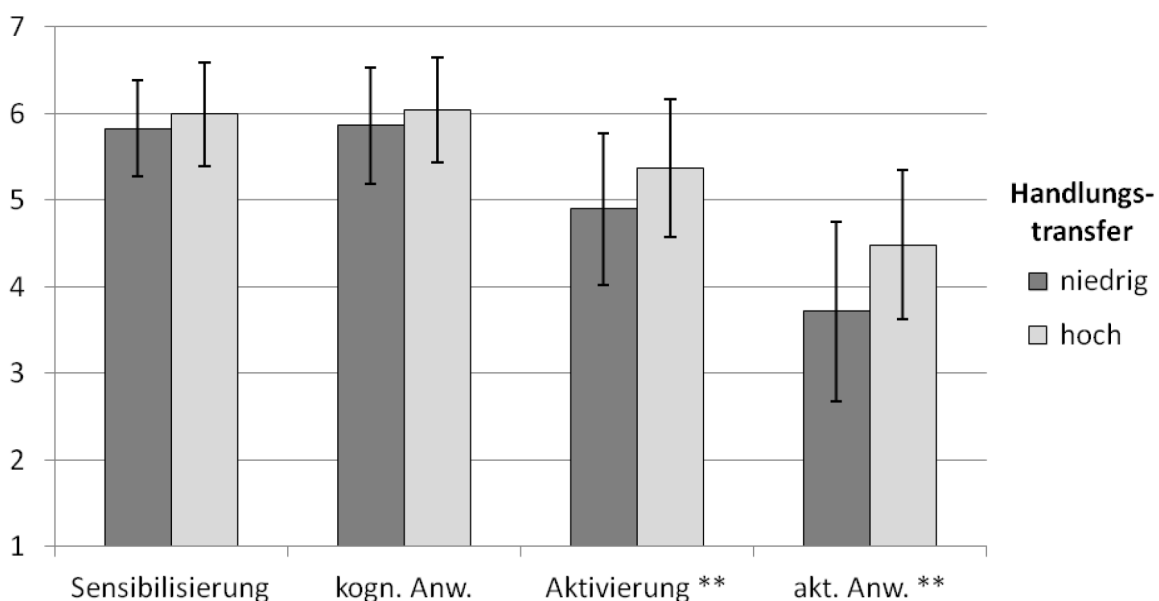


Abbildung 6.4: Mittelwertunterschiede zw. Nutzungsprofilen bei identifizierten Faktoren

Insgesamt sind die Ergebnisse der Validitäts- und Reliabilitätsprüfung zwar nicht perfekt, aber, bis auf die offensichtlich nicht valide Selbsteinschätzung von Persönlichkeitsentwicklung, äußerst zufriedenstellend. Die Anzahl der in fremd- oder interkultureller Umgebung verbrachten Monate konnte als zuverlässiger quantitativer Indikator für interkulturelle Vorerfahrung identifiziert werden. Die Selbsteinschätzung bzgl. eines der vier Nutzungsprofile differenziert zumindest valide zwischen Probanden, die das erworbene Wissen nach eigener Einschätzung verstärkt in Verhalten umsetzen (aktionale Anwendung, Potenzierung) und solchen die dies signifikant weniger tun (Sensibilisierung, kognitive Anwendung). Organisations- und situierte Lernprozesse konnten gemäß der theoretischen Vorannahmen als Prozess-Faktoren ebenso bestätigt werden wie die Output-Faktoren Sensibilisierung, kognitive und aktionale Anwendung. Statt des vierten theoretisch geforderten Output-Faktors Potenzierung ergab sich jedoch der Output-Faktor Aktivierung als eine Art Vorstufe zu aktionaler Anwendung. Die Reliabilitätswerte sind befriedigend bis exzellent. Die teilweise adaptierte Faktorstruktur lässt sich schließlich theoriekonform mit der Selbsteinschätzung des eigenen Nutzungsprofils bzw. Handlungstransfers in Verbindung bringen. Auch wenn die Konstruktvalidität nie endgültig bewiesen werden kann, spricht diese insgesamt erfolgreiche Überprüfung sowohl für die aus der Interviewstudie abgeleiteten theoretischen Vorannahmen als auch für die Qualität des eingesetzten Fragebogens: „Stimmen theoretische Vorhersagen und empirische Beobachtungen überein, dann bedeutet dies eine Bestätigung sowohl der Theorie als auch der Interpretation der Testwerte als individuelle Ausprägungen in dem theoretischen Konstrukt.“ (Hartig et al. 2012, S. 154). Die Ergebnisse der weiteren Hypothesenprüfung werden im Folgenden beschrieben. Die durch die Validitäts- und Reliabilitätsprüfung gewonnenen Erkenntnisse wie die neue Faktorenlösung und die größere Differenzierung der selbsteingeschätzten Nutzungsprofile in hohen und niedrigen Handlungstransfer wurden bei der weiteren quantitativen Analyse entsprechend beachtet und mit einbezogen.

### 6.3.2 Zusammenhänge zwischen Input-, Prozess- und Output-Variablen

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Überprüfung der Hypothesen 11 bis 16 präsentiert und kommentiert

### 6.3.2.1 Einfluss relevanter Persönlichkeitseigenschaften

Die identifizierten Mittelwertunterschiede bei den für interkulturelle Kompetenz relevanten Persönlichkeitseigenschaften zwischen Probanden mit geringem und hohem Handlungstransfer sind in Tabelle 6.10 aufgelistet und in Abbildung 6.5 grafisch dargestellt.

<b>Handlungstransfer:</b>		<b>Niedrig</b> (Sens., kogn. Anw.)		<b>Hoch</b> (akt. Anw., Pot.)			
N = 85	n (%)	38 (44,7%)		47 (55,3%)			
Skala: 1-9		MW	SD	MW	SD	p	Sig.
Sozialkompetenz		4,58	1,67	5,79	1,92	0,003	**
Offenheit		5,11	1,48	5,83	1,89	0,057	
Erfolgszuversicht		6,45	1,45	6,66	2,19	0,594	
Ambiguitätstoleranz		4,45	1,87	5,13	2,16	0,130	
Perspektivenwechsel		4,87	1,91	5,66	1,75	0,052	

Tabelle 6.10: Mittelwertunterschiede zw. Nutzungsprofilen bei relevanten Persönlichkeitseigenschaften

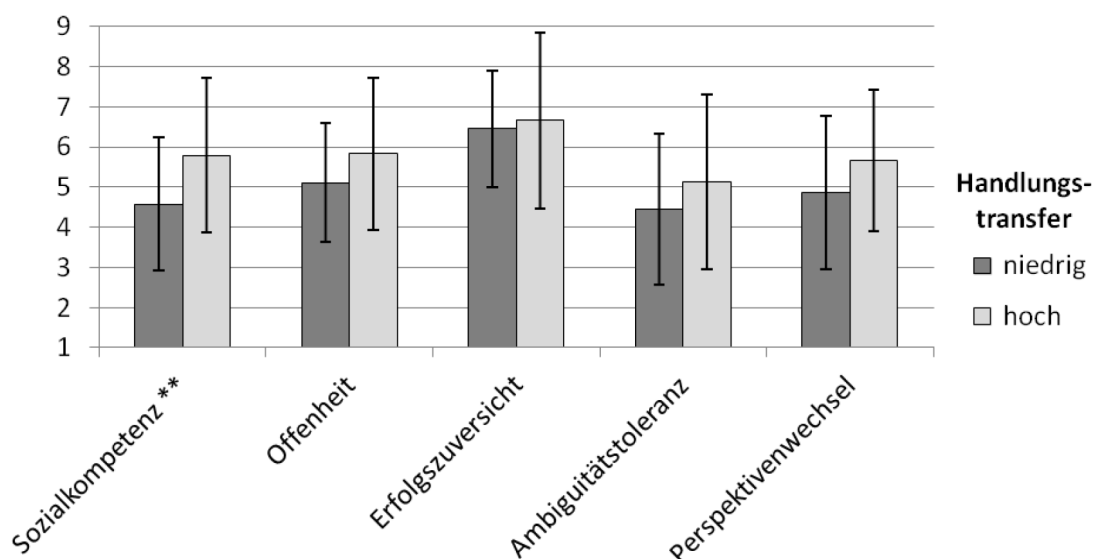


Abbildung 6.5: Mittelwertunterschiede zw. Nutzungsprofilen bei relevanten Persönlichkeitseigenschaften

Die Gruppe mit höherem Handlungstransfer weist zwar bei allen untersuchten Persönlichkeitseigenschaften höhere Werte auf als diejenige mit geringerem Handlungstransfer und die Differenz bei Offenheit und Perspektivenwechsel verfehlt mit  $p = 0,057$  und  $p = 0,052$  nur knapp das 5%-Signifikanzniveau, aber der einzige hochsignifikante Unterschied ergibt sich bei Sozialkompetenz.

Die berechneten Korrelationen zwischen relevanten Persönlichkeitseigenschaften und dem Prozess-Faktor situiertes Lernen sowie den Output-Faktoren sind in Tabelle 6.11 aufgelistet. Sie fallen insgesamt äußerst gering aus und lediglich sechs werden signifikant. Erfolgszuversicht korreliert so gut wie gar nicht mit den untersuchten Faktoren, wobei die drei leicht negativen Korrelationen nicht weiter ins Gewicht fallen. Ähnlich verhält es sich mit Ambiguitätstoleranz, wobei immerhin leichte Zusammenhänge mit Aktivierung und aktionaler Anwendung erkennbar sind. Perspektivenwechsel weist einen zwar auch nicht sehr starken, aber doch signifikanten Zusammenhang mit kognitiver Anwendung auf. Ebenso wie Sozialkompetenz leicht, aber signifikant mit aktionaler Anwendung korreliert und damit das Ergebnis aus dem Mittelwertvergleich bestätigt. Die meisten signifikanten und stärksten Zusammenhänge finden sich bei Offenheit mit einer signifikanten Korrelation mit situiertem Lernen und hochsignifikanten mit Sensibilisierung, kognitiver und aktionaler Anwendung. Hypothese 11 kann nur teilweise bestätigt werden: Von den fünf untersuchten, für interkulturelle Kompetenz relevanten Persönlichkeitseigenschaften üben nur eine (Offenheit) einen signifikanten Einfluss auf die Nutzung von Lernangeboten aus und nur drei (Sozialkompetenz, Offenheit und Perspektivenwechsel) auf die Transferleistung bei interkultureller Qualifizierung, wobei nicht alle Nutzungsstufen gleichermaßen betroffen sind.

N = 85		Sozial- kompetenz	Offenheit	Erfolgs- zuversicht	Ambiguitäts- toleranz	Perspektiven- wechsel
situiertes Lernen	Korr. p	0,045 0,335	0,183 * 0,041	0,002 0,492	0,049 0,322	0,136 0,099
Sensibili- sierung	Korr. p	0,028 0,398	0,318 ** 0,001	-0,049 0,324	0,001 0,496	0,017 0,437
Kognitive Anwendung	Korr. p	0,104 0,164	0,282 ** 0,003	-0,027 0,398	0,059 0,290	0,184 * 0,041
Aktivierung	Korr. p	0,129 0,112	0,117 0,135	-0,089 0,202	0,118 0,132	0,145 0,085
Aktionale Anwendung	Korr. p	0,195 * 0,032	0,257 ** 0,007	0,087 0,205	0,156 0,070	0,114 0,141

signifikante Korrelationen sind mit \*, hochsignifikante mit \*\* gekennzeichnet

Tabelle 6.11: Korrelationen zwischen Persönlichkeitseigenschaften und situiertem Lernen und Output-Faktoren

### 6.3.2.2 Einfluss interkultureller Vorerfahrung und Erwartungshaltung

Die identifizierten Mittelwertunterschiede bei interkultureller Vorerfahrung und Breite der Erwartungshaltung zwischen Probanden mit geringem und hohem Handlungstransfer sind in Tabelle 6.12 aufgelistet und in Abbildung 6.6 grafisch dargestellt.

Handlungstransfer:	Niedrig (Sens., kogn. Anw.)		Hoch (akt. Anw., Pot.)		N = 79	
n (%)	34 (43%)		45 (57%)			
	MW	SD	MW	SD	p	Sig.
Monate in fremd-/ int.kult. Umgebung	12,00	15,64	18,68	23,70	0,158	
Breite d. Erwartungs- haltung (Skala: 1 – 5)	1,35	1,01	1,36	1,21	0,992	

Tabelle 6.12: Mittelwertunterschiede zw. hohem und niedrigem Handlungstransfer bei interkultureller Vorerfahrung und Erwartungshaltung

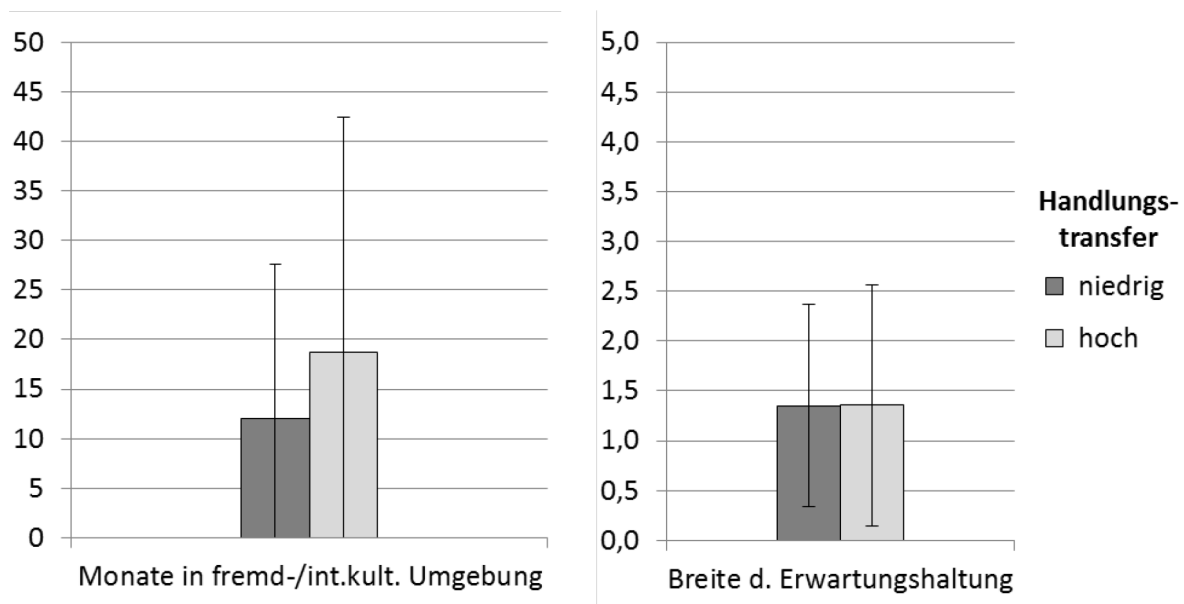


Abbildung 6.6: Mittelwertunterschiede zw. hohem und niedrigem Handlungstransfer bei interkultureller Vorerfahrung und Erwartungshaltung

Die Gruppe mit höherem Handlungstransfer hat zwar mehr Monate in fremd- und interkultureller Umgebung verbracht als diejenige mit geringerem Handlungstransfer, der Unterschied wird aber nicht signifikant. Bei der Breite der Erwartungshaltung, wie viele unterschiedliche Lehr-/Lernformate erwartet wurden, ergeben sich praktisch keine Unterschiede zwischen den Gruppen.

N = 83	Monate in fremd-/ int.kult. Umgebung		Breite d. Erwartungshaltung	
	Korr.	p	Korr.	p
situierendes Lernen	0,167	0,066	0,033	0,385
Sensibilisierung	-0,010	0,466	-0,045	0,345
Kognitive Anwendung	0,032	0,385	0,191 *	0,041
Aktivierung	0,092	0,204	-0,091	0,207
Aktionale Anwendung	0,122	0,136	-0,116	0,148

signifikante Korrelationen sind mit \*, hochsignifikante mit \*\* gekennzeichnet

Tabelle 6.13: Korrelationen zwischen interkultureller Vorerfahrung und Erwartungshaltung und situiertem Lernen und Output-Faktoren

Die berechneten Korrelationen zwischen interkultureller Vorerfahrung sowie Erwartungshaltung und dem Prozess-Faktor situiertes Lernen sowie den Output-Faktoren sind in Tabelle 6.13 aufgelistet. Sie fallen insgesamt äußerst gering aus, wobei die auftretenden Negativzusammenhänge kaum ins Gewicht fallen. Lediglich zwischen Breite der Erwartungshaltung und kognitiver Anwendung ergibt sich ein geringer signifikanter Zusammenhang. Hypothese 12 muss somit als nicht bestätigt betrachtet werden: Interkulturelle Vorerfahrung und eine breit gefächerte Erwartungshaltung beeinflussen die Nutzung situierter interkultureller Lernprozesse und die Transferleistung bei interkultureller Qualifizierung nicht sonderlich.

### 6.3.2.3 Einfluss des Studienfachs

Die identifizierten Mittelwertunterschiede bei situiertem Lernen und den Output-Faktoren zwischen Studierenden der Geistes- oder Sozialwissenschaften und Studierenden der Natur-, Ingenieurs- oder Wirtschaftswissenschaften sind in Tabelle 6.14 aufgelistet und in Abbildung 6.7 grafisch dargestellt.

N = 110	Geistes-/Sozialwiss.		Natur-/Ing.-/Wirtschaftswiss.			
n (%)	39 (35,5%)		71 (64,5%)			
Skala: 1-7	MW	SD	MW	SD	p	Sig.
<b>Situiertes Lernen</b>	6,28	0,52	5,63	0,87	0,000	**
<b>Sensibilisierung</b>	6,15	0,51	5,76	0,61	0,001	**
<b>Kognitive Anwendung</b>	6,20	0,51	5,80	0,68	0,001	**
<b>Aktivierung</b>	5,46	0,70	4,92	0,95	0,001	**
<b>Aktionale Anwendung</b>	4,52	0,92	3,91	1,07	0,003	**

Tabelle 6.14: Mittelwertunterschiede zwischen Studienrichtungen bei situiertem Lernen und den Output-Faktoren

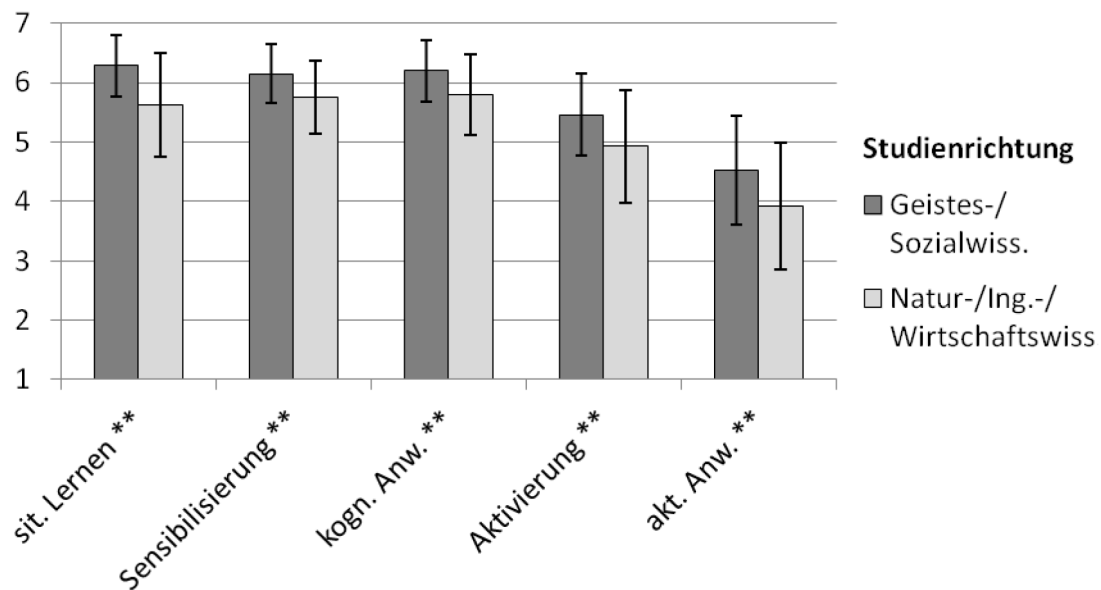


Abbildung 6.7: Mittelwertunterschiede zwischen Studienrichtungen bei situiertem Lernen und den Output-Faktoren

Die Ergebnisse fallen eindeutig hypothesenkonform aus: Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften weisen bei allen untersuchten Faktoren hochsignifikant höhere Ausprägungen auf als Studierende der Natur-, Ingenieurs- und Wirtschaftswissenschaften. Hypothese 13 wird damit uneingeschränkt bestätigt: Ein geistes- oder sozialwissenschaftliches Studienfach beeinflusst die Nutzung situierter interkultureller Lernprozesse und die Transferleistung bei interkultureller Qualifizierung positiv.

#### 6.3.2.4 Einfluss der Teilnahmemotivation auf die Bevorzugung bestimmter Lernprozesse

Die identifizierten Mittelwertunterschiede bei der Beurteilung verschiedener Lernprozesse innerhalb der vier identifizierten Motivationsgruppen sind in Tabelle 6.15 aufgelistet und in Abbildung 6.8 grafisch dargestellt.

Die Teilhypothesen 14.1 und 14.2 können zwar bestätigt werden: Diffus und karriereorientiert Motivierte bevorzugen wissenszentrierte Lernprozesse mit kulturspezifischen Inhalten. Dies wird jedoch relativiert durch die Verwerfung der Teilhypothesen 14.3 und 14.4: pragmatisch und persönlich Motivierte bevorzugen keineswegs wie erwartet tätigkeits- bzw. reflexionszentrierte Lernprozesse, sondern ebenfalls wissenszentrierte. Hypothese 14 muss daher insgesamt verworfen werden: Die Art der Teilnahmemotivation beeinflusst die Bevorzugung bestimmter interkultureller Lernprozesse bei interkultureller Qualifizierung nicht.



N = 83	diffus		Karriere		pragmatisch		persönlich	
n (%)	25 (30,1%)		9 (10,8%)		32 (38,6%)		19 (20,5%)	
Skala: 1-7	MW	SD	MW	SD	MW	SD	MW	SD
Übungen/Rollenspiele	5,88	1,20	5,78	1,09	5,75	1,52	6,06	0,97
Selbstreflexion	5,60	0,96	5,33	1,00	5,28	1,61	5,41	1,37
Fallarbeit	5,64	0,95	5,33	1,23	5,74	1,06	6,18	1,02
Kult.spez. Wissen	6,32	0,80	6,44	0,88	6,41	0,71	6,29	0,77
Int.kult. Prozesswissen	5,24	1,33	5,78	0,97	5,75	0,98	6,18	0,64
Bevorzugt:	Kult.sp. Wissen		Kult.sp. Wissen		Üb./ Rollensp.		Selbstrefl.	
Innerhalb Gruppen	Diff.	p	Diff.	p	Diff.	p	Diff.	p
Übungen/Rollensp.	0,44 *	0,038	0,67 *	0,022			-0,65	0,127
Selbstreflexion	0,72 **	0,002	1,11 *	0,013	0,47	0,142		
Fallarbeit	0,68 **	0,003	1,11 *	0,030	-0,03	0,904	-0,77	0,085
Kult.spez. Wissen					-0,66 *	0,027	-0,88 *	0,023
Int.kult. Prozesswiss.	1,08 **	0,001	0,67	0,141	0,00	1,000	-0,77 *	0,043

Tabelle 6.15: Mittelwertunterschiede zwischen Nutzung von Lernprozessen innerhalb der Motivationsgruppen

Die Vermittlung kulturspezifischen Wissens wird über alle Gruppen hinweg als der Lernprozess mit dem höchsten Lernwert beurteilt. Die Vermittlung interkulturellen Prozesswissens wird dagegen, außer in der Gruppe der persönlich Motivierten, als deutlich weniger wertvoll eingeschätzt, bei Probanden mit diffuser Teilnahmemotivation sogar am wenigsten bedeutsam. Offenbar beeinflusst der Lerngegenstand die Beurteilung des Lernformats stärker als vermutet. Selbstreflexion wird insgesamt der geringste Lernwert zugeschrieben, auch und mit großem Abstand bei den persönlich Motivierten, die hypothesenkonform diese Art des Lernens eigent-

lich bevorzugen sollten. Allerdings beurteilt diese Gruppe im Gegensatz zu den übrigen Gruppen Übungen, Fallarbeit und interkulturelles Prozesswissen als annähernd so wertvoll wie kulturspezifisches Wissen. Fallarbeit wird, mit gruppeninternen Schwankungen, ein ähnlicher Stellenwert wie Übungen und Rollenspielen zugesprochen: deutlich hinter kulturspezifischem Wissen und vor Selbstreflexion. Die pragmatisch Motivierten beurteilen den Lernwert der einzelnen Lernprozesse ähnlich wie diejenigen, die durch die Aussicht auf optimierte Karrierechancen zur Teilnahme motiviert wurden, mit der Ausnahme, dass pragmatisch Motivierte Fallarbeit genauso wertvoll einschätzen wie tätigkeitszentriertes Lernen, während die karriereorientiert Motivierten Fallarbeit deutlich weniger bedeutsam einschätzten. Auch dies ein Ergebnis, das der Hypothese widerspricht.

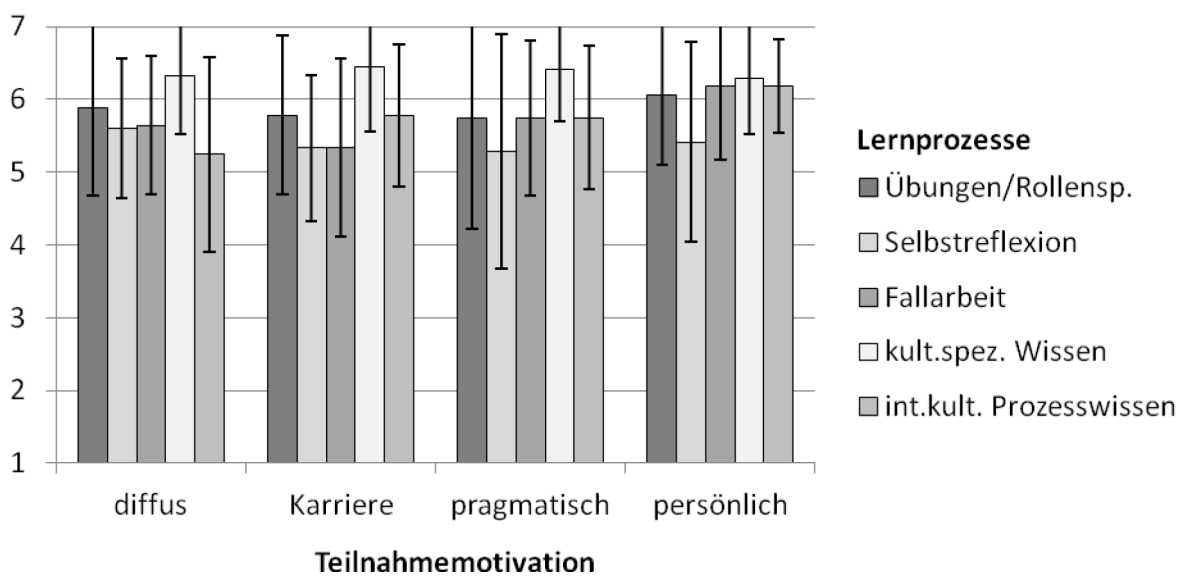


Abbildung 6.8: Mittelwertunterschiede zwischen Nutzung von Lernprozessen innerhalb der Motivationsgruppen

#### 6.3.2.5 Einfluss der Nutzung situierter Lernprozesse auf die Transferleistung

Die identifizierten Mittelwertunterschiede zwischen selbst eingeschätzten Nutzungsprofilen mit hohem und niedrigem Handlungstransfer bei der Beurteilung situierter Lernprozesse sind in Tabelle 6.16 aufgelistet und in Abbildung 6.9 grafisch dargestellt. Während tätigkeits- und kooperationszentrierte Lernprozesse im faktorenanalytisch ermittelten Faktor situiertes Lernen enthalten sind, wurden reflexions- und wissenszentrierte Lernprozesse anderen Faktoren zugeordnet, weshalb diese eigens in der Analyse aufgeführt sind.

<b>Handlungstransfer: Niedrig</b> (Sens., kogn. Anw.)		<b>Hoch</b> (akt. Anw., Pot.)		N = 116	
n (%)		49 (42,2%)		67 (57,8%)	
Skala: 1-7	MW	SD	MW	SD	p Sig.
<b>Situiertes Lernen</b>	5,90	0,83	5,94	0,79	0,774
<b>Selbstreflexion</b>	5,29	1,31	5,48	1,37	0,434
<b>Fallbearbeitung</b>	5,69	1,10	5,98	0,87	0,116
<b>Kult.spez. Wissen</b>	6,16	0,83	6,40	0,74	0,103
<b>Int.kult. Prozesswissen</b>	5,43	1,12	5,88	1,09	0,032 *

Tabelle 6.16: Mittelwertunterschiede zwischen Nutzungsprofilen bei Nutzung von Lernprozessen

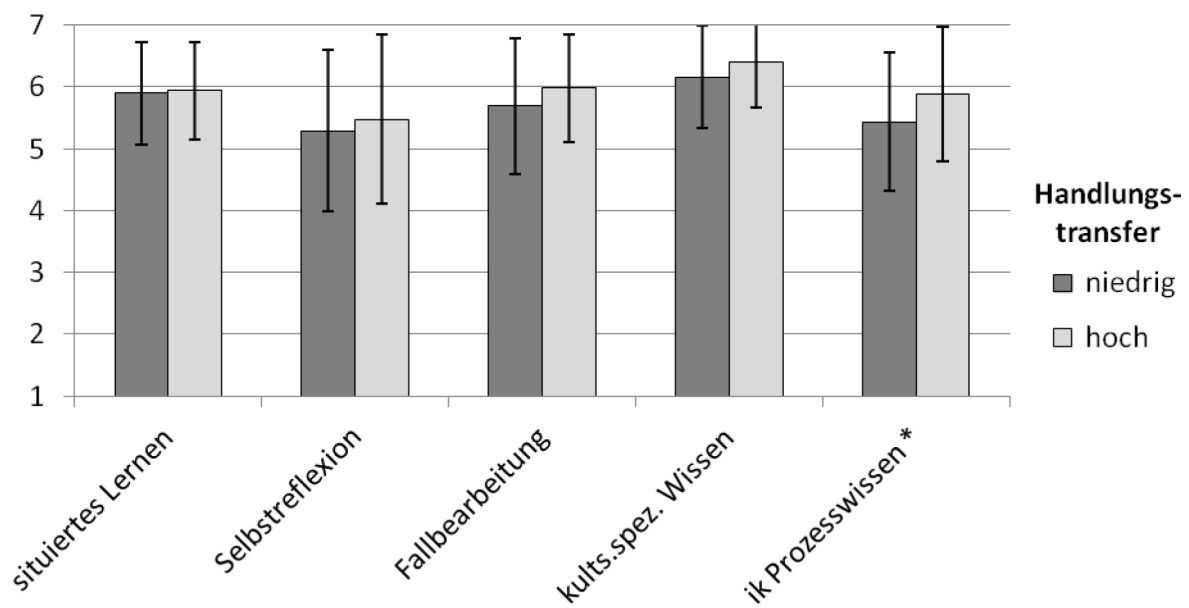


Abbildung 6.9: Mittelwertunterschiede zwischen Nutzungsprofilen bei Nutzung von Lernprozessen

Die Probanden, die sich selbst einem Nutzungsprofil mit höherem Handlungstransfer zuordnen, bewerten den Nutzen sämtlicher untersuchter Lernprozesse zwar etwas höher als diejenigen mit

geringem Handlungstransfer, es wird aber nur die Differenz bei interkulturellem Prozesswissen signifikant. Somit wird Hypothese 15 zwar teilweise bestätigt, muss jedoch insgesamt verworfen werden: Die Nutzung situierter interkultureller Lernprozesse beeinflusst die Transferleistung bei interkultureller Qualifizierung kaum positiv.

#### 6.3.2.6 Untertyp Ressourcennutzung

Die identifizierten Mittelwertunterschiede zwischen Probanden mit hoch und geringer ausgeprägter Nutzung von Ressourcenwissen bei der Beurteilung von Organisations- und kooperationszentrierten Lernprozessen sind in Tabelle 6.17 aufgelistet und in Abbildung 6.10 grafisch dargestellt.

<b>Ressourcennutzung:</b>	<b>Niedrig (1-5)</b>		<b>Hoch (6-7)</b>		<b>N = 123</b>	
n (%)	46 (37,4%)		77 (62,6%)			
Skala: 1-7	<b>MW</b>	<b>SD</b>	<b>MW</b>	<b>SD</b>	<b>p</b>	<b>Sig.</b>
<b>Organisationsprozesse</b>	5,28	1,12	5,39	1,20	0,609	
<b>Peergroup-Lernen</b>	5,57	1,24	6,09	0,92	0,015	*
<b>interdisz. Erfahrungsvielf.</b>	5,00	1,75	5,57	1,43	0,054	

Tabelle 6.17: Mittelwertunterschiede zwischen niedriger und hoher Ressourcennutzung bei Beurteilung von Organisations- und kooperationszentrierten Lernprozessen

Probanden mit höheren Ausprägungen für aktive Nutzung von Ressourcenwissen weisen zwar auch höhere Ausprägungen bei der Bedeutsamkeit von Organisationsprozessen, Peergroup-Lernen und interdisziplinärer Erfahrungsvielfalt auf, es wird aber nur der Unterschied bei Peergroup-Lernen signifikant, bei interdisziplinärer Erfahrungsvielfalt verfehlt er mit  $p = 0,054$  nur knapp das Signifikanzniveau. Obwohl Hypothese 16 damit teilweise bestätigt wird, muss sie verworfen werden, insbesondere da die besondere Bedeutsamkeit von Organisationsprozessen für einen Untertyp Ressourcennutzung wie er in der Interviewstudie identifiziert wurde, nicht bestätigt werden kann. Peergroup-Lernen und tendenziell auch interdisziplinäre Erfahrungsvielfalt im formellen Lernprozess beeinflusst die aktive Nutzung von Ressourcenwissen positiv,

die Bedeutsamkeit von Organisationsprozessen jedoch nicht. Ein Untertyp Ressourcennutzung konnte damit quantitativ nicht bestätigt werden.

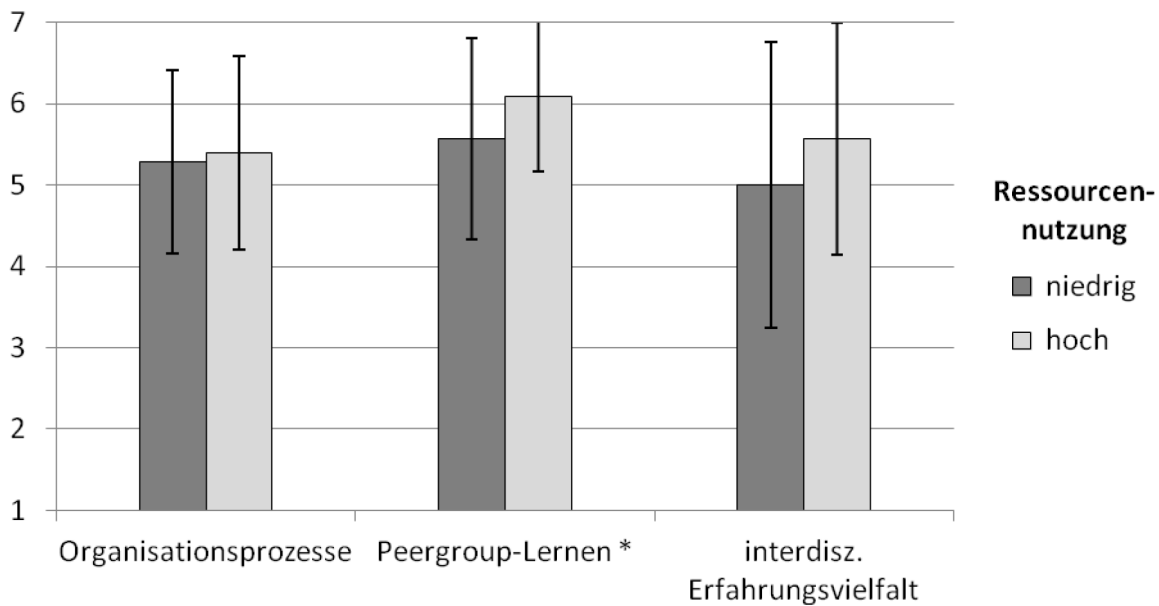


Abbildung 6.10: Mittelwertunterschiede zwischen niedriger und hoher Ressourcennutzung bei Beurteilung von Organisations- und kooperationszentrierten Lernprozessen

Die Ergebnisse der quantitativ-explanativen Fragebogenuntersuchung fallen zwar nicht komplett erwartungsgemäß aus, aber doch in großen Teilen und es ergeben sich einige interessante, interpretationswürdige Effekte, die im Folgenden diskutiert werden.

## 6.4 Diskussion der Ergebnisse der Fragebogenstudie

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Fragebogenstudie v. a. unter methodischen Gesichtspunkten interpretiert, es bildet den Abschluss des empirischen Teils. Im daran anschließenden letzten Teil dieser Arbeit werden sämtliche Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Studie im Hinblick auf die theoretischen Ausführungen diskutiert und darauf aufbauend das angestrebte Modell interkultureller Qualifizierung vorgestellt.

### 6.4.1 Methodisches Vorgehen

Bevor die Ergebnisse der Fragebogenstudie interpretiert werden, wird zunächst das methodische Vorgehen kritisch kommentiert.

#### 6.4.1.1 Repräsentativität

Von den 150 Personen, die am achten Durchlauf des Zusatzstudiums Internationale Handlungskompetenz teilnahmen, waren 129 an der Fragebogenstudie beteiligt. Von 21 Teilnehmenden existierten keine Anmeldedaten und kein persönlicher Code, da sie über spezielle, im Rahmen von Kooperationsvereinbarungen bereitgestellte Kontingente einen Teilnahmeplatz erhielten und sich nicht eigens anmelden mussten. Da 86% der Teilnehmenden eines Jahrgangs befragt werden konnten, konnte das größte Manko der Interviewstudie, die mangelnde Repräsentativität, in der Fragebogenstudie behoben werden. Obwohl die Stichprobengröße zwischen den fünf Datenerhebungen z. T. erheblich schwankt, konnten doch meist über zwei Drittel der Teilnehmenden befragt werden. Einzig die Daten des Persönlichkeitstests zu Beginn des Qualifizierungsprogramms können nicht als repräsentativ bezeichnet werden, da diesen nur 30 Personen (20% des Jahrgangs) bearbeiteten. Es kann vermutet werden, dass diese Personen zur Programmteilnahme besonders motiviert und engagiert waren und, da es sich explizit um einen Persönlichkeitstest handelte, Selbstreflexion für besonders wichtig hielten.

#### 6.4.1.2 Selbsteinschätzung

Ähnlich wie bei der Interviewstudie stellt sich auch beim Beurteilungsfragebogen die Frage, ob Selbsteinschätzungen zu den Wirkungen einer interkulturellen Qualifizierungsmaßnahme generell angemessen sind und die tatsächlichen Wirkungen valide erfassen, zumal reale selbst erlebte interkulturelle Situationen, anhand derer ein selbst eingeschätztes Kompetenzniveau validiert werden könnte, nicht so konkret und spezifisch wie in der Interviewstudie erhoben werden konnten. Fragen wie *„Ich kann mich an eine oder mehrere konkrete interkulturelle Situationen erinnern, die ich jetzt aufgrund des Zusatzstudiums besser interpretieren und verstehen kann.“* (Item Nr. 9: kulturadäquate Interpretation) sind relativ abstrakt und die Befragten können dem Item zustimmen, ohne eine spezifische Situation wiedergeben zu müssen. Andererseits lässt die siebenstufige Skala genügend Spielraum, um potenzielle Unsicherheiten bei der Beantwortung derartiger Situationsabfragen abbilden zu können. So kann davon ausgegangen werden, dass Probanden, die diesen Items voll zustimmen, auch wirklich eine konkrete Situation vor Augen haben, wobei natürlich wieder Aufrichtigkeit und Authentizität der Befragten wie bei den meisten sozialwissenschaftlichen empirischen Untersuchungen vorausgesetzt wird (vgl. Bortz und Döring 2006, S. 327). Letztlich dient zur Klärung der Frage, wie valide die Items eines Fragebogens sind, die Bestimmung der Konstruktvalidität, wie sie in der vorliegenden Studie auch mit gutem Erfolg umgesetzt wurde.

#### 6.4.1.3 Zeitpunkt der Datenerhebung

Ein weiteres zu diskutierendes methodisches Problem besteht im Zeitpunkt der Bearbeitung des Beurteilungsfragebogens am Ende des Qualifizierungsprogramms. Anders als bei der Interviewstudie hatten die Befragten kaum Gelegenheit, ihre gewonnenen Erkenntnisse und Kompetenzen in informellen Lernkontexten, also in realen interkulturellen Situationen auszutesten. Dies wird auch mehrfach in offenen Kommentaren im Fragebogen thematisiert:

*„Es fehlten „weiß nicht“-Kästchen, falls man keine konkreten interkulturellen Situationen seit dem Zusatzstudium oder während erlebt hat.“ (0110bh, Item Nr. 60: Sonstige Aspekte und Anmerkungen)*

*„Bitte das „jetzt“ entfernen oder den Fragebogen nach einem Jahr nochmal ausfüllen.“ (0112rv, 60)*

*„Sehr schwer, sich schnell an interkulturelle Situationen zu erinnern, in denen... Es passiert ist. Auch ist in dem Zeitraum des Zusatzstudiums nicht soo viel passiert.“ (1108ad, 60)*

Sofern die Befragten also nicht bereits anderweitige interkulturelle Qualifizierung hinter sich hatten, konnten sie gegen Ende des Zusatzstudiums kaum das Stadium der Potenzierung erreicht haben, bestenfalls das der aktionalen Anwendung, wenn sie im Laufe der Qualifizierungsmaßnahme interkulturelle Situationen erlebten, in denen sie ihr Verhalten kulturadäquat anpassten. Diesen Umstand gilt es bei der weiteren Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen.

#### 6.4.1.4 Eingesetzte Skala

Es fällt zudem auf, dass die Items generell sehr hohe Zustimmungswerte erreichten, insbesondere diejenigen zu Prozessvariablen, Sensibilisierung und kognitiver Anwendung. Angesichts der Tatsache, dass sämtliche Items positiv formuliert waren und vielfach das eigene Engagement oder Kompetenzniveau mit beinhalteten, war der beschriftete Negativbereich der eingesetzten Siebener-Skala womöglich etwas zu groß. Rückblickend ist es eher unwahrscheinlich, dass Befragte auf eine Frage wie *„Ich bin mir meiner eigenen Stereotype und Vorurteile jetzt besser bewusst und kann produktiver damit umgehen.“* (Item Nr. 3: Relativierung Stereotype und Vorurteile) nach der Teilnahme an einer interkulturellen Qualifizierungsmaßnahme mit -3 *„stimme überhaupt nicht zu“* antworten. Auch wenn das Item keine Absolutaussage über den Umgang mit eigenen Stereotypen und Vorurteilen abfragt, sondern eine Veränderung aufgrund

der Qualifizierungsmaßnahme, ist eine extrem negative Antwort vermutlich nicht mit einem positiven Selbstbild der Probanden vereinbar. Insofern verwundert es nicht, dass sich der Großteil der Antworten im neutralen bis positiven Bereich ab Skalenwert 4 (Beschriftung: 0 „teils – teils“) bewegt. Eine Skalenbeschriftung mit nur einer Negativalternative (z. B. -1 „nein“), einer neutralen Antwortmöglichkeit (z. B. 0 „weiß nicht“) und mehreren differenzierenden positiven Antwortalternativen (z. B. 1 „kaum“, 2 „etwas“, 3 „ja“, 4 „ja, sehr“ und 5 „absolute Zustimmung“ o. s. ä.) wäre womöglich angemessener gewesen.

Andererseits deuten viele offene Kommentare darauf hin, dass die hohen Ausprägungen wirklich eine durchgehend hohe Zufriedenheit mit den formellen Lernprozessen und den Eindruck eines hohen Wirkungsgrades widerspiegeln:

*„Ich habe wirklich viel gelernt und ich bin mehr als zufrieden mit dem Zusatzstudium. Vielen herzlichen Dank!“ (0511rw, 60)*

*„Das Zusatzstudium hat mir persönlich viel gebracht. Mir hat von Aufbau bis Durchführung alles gut gefallen.“ (1609mp, 60)*

*„Es ist kein Versehen und auch kein Zufall, dass die Beantwortung dieses Fragebogens so positiv ausfällt... Denn: ich war sehr zufrieden! Vor allem: Dozenten, Methoden Mix / Man könnte sagen begeistert. :O!“ (1801bh, 60)*

*„Für mich war dieses Studium eine der wichtigsten Veranstaltungen während meiner ganzen Studienzeit.“ (2406bw, 60)*

Die Frage, ob in einem relativ kleinen Segment am oberen Ende der Skala noch Differenzierungen zwischen verschiedenen Gruppen möglich sind, sollte deshalb bei der weiteren Interpretation der Ergebnisse mit berücksichtigt werden.

#### **6.4.1.5 Bestimmung der Gütekriterien**

In Bezug auf die Bestimmung der Reliabilität und Validität ist zunächst kritisch anzumerken, dass die hierfür eingesetzten Berechnungen am gesamten Datenmaterial vorgenommen wurden, was eigentlich nicht zulässig ist. Zur Bestimmung der wissenschaftlichen Gütekriterien eines Untersuchungsinstruments sollte eine Vorstudie durchgeführt oder ein Teil der erhobenen Daten verwendet werden (Bortz und Döring 2006, S. 198). Trotz der explanativen Ausrichtung der Fragebogenstudie hat die vorliegende Arbeit jedoch insgesamt einen explorativen Charakter und die Ergebnisse der Reliabilitäts- und Validitätsprüfung werden zur Formulierung des ange-



strebten Input-Prozess-Output-Modells interkultureller Qualifizierung im Rahmen des Hochschulstudiums in Deutschland benötigt. Dies äußert sich auch darin, dass den zur Prüfung der Konstruktvalidität formulierten Hypothesen 1 bis 10 die gleiche Bedeutung zugemessen wird wie den Hypothesen 11 bis 16 zur Prüfung spezifischer Zusammenhänge zwischen Input-, Prozess- und Output-Variablen. Selbstverständlich kann und wird dann nicht der Anspruch erhoben, das entwickelte Modell sei mit dieser Untersuchung bereits bewiesen, da die vorliegende Arbeit in erster Linie einen theoriegenerierenden und weniger theorieprüfenden Beitrag leisten will.

Die Reliabilität und Validität der Anmelddaten, bei denen es sich um direkt abfragbare Fakten handelte, und des Persönlichkeitstests, der in vorangegangenen Untersuchungen bereits validiert und normiert wurde (Hofer 2003; Hößler et al. 2008), wurden als gegeben angenommen. Der Kurzfragebogen zu den personalen Vorbedingungen Motivation, Erwartungen und interkulturelle Vorerfahrung erfasste Fakten wie die Anzahl der in fremd- oder interkultureller Umgebung verbrachten Monate oder qualitative Daten, die kodiert wurden. Aufgrund der relativ einfachen und eindeutigen Kodierung von Motivation und Erwartungen wurde hier auf eine eigene Überprüfung von Reliabilität und Validität verzichtet.

Während die Kodierung, ob situierte, kooperations-, tätigkeits-, reflexions- und wissenszentrierte Lernprozesse erwartet wurden oder nicht, so gut wie keinen subjektiven Interpretationsspielraum ließ, ist die etwas komplexere Einteilung in diffuse, karriereorientierte, pragmatische und persönliche Teilnahmemotivation möglicherweise anfällig für subjektive Verzerrungen. Obwohl diese Motivationskategorien recht gut kompatibel sind mit den in der Forschungsliteratur zu findenden Motivationsarten sozial, pragmatisch und intellektuell (Kaiser 2007, S. 92), kann mangelnde Reliabilität und Validität bei dieser Erhebung nicht ausgeschlossen werden.

#### 6.4.2 Vergleichende Analyse bzgl. interkultureller Vorerfahrung

Die Anzahl der in fremd- oder interkultureller Umgebung verbrachten Monate erwies sich als angemessenes Merkmal, anhand dessen sich Personen mit unspezifischen interkulturellen und Auslandserfahrungen von jenen differenzieren lassen, die über Erfahrungen interkultureller Koexistenz verfügen. Da sich vorhergehende Auslandsaufenthalte in der Interviewstudie als kaum bedeutsam für die Nutzung interkultureller Lernangebote und die Transferleistung erwiesen, interkulturelle Koexistenz hingegen als entscheidend, wurde die Anzahl der in fremd- oder interkultureller Umgebung verbrachten Monate als reliables und valides Kriterium für relevante

interkulturelle Vorerfahrung angenommen. Dieses Kriterium bietet den Vorteil, dass Auslandsaufenthalte dabei mit erfasst werden, aber nicht den hohen Stellenwert erhalten, der ihnen bisweilen als entscheidende Vorbedingung für interkulturelle Qualifizierung zugewiesen wird (vgl. Martin 1987; Weidemann et al. 2007, S. 821–822). Anstatt nur zu erfassen, ob angehende Teilnehmer einer interkulturellen Qualifizierungsmaßnahme Auslandserfahrung mitbringen oder nicht (was auch keineswegs eindeutig zu benennen ist), fließen auf diese Weise auch im Heimatland gesammelte interkulturelle Erfahrungen wie Beziehung mit einem fremdkulturellen Partner, Aufwachsen in einer Familie mit Migrationshintergrund oder Arbeit in einem internationalen Team mit ein. Der Nachteil besteht, zumindest in der vorliegenden Untersuchung, darin, dass die Probanden die Anzahl der in fremd- oder interkultureller Umgebung verbrachten Monate selbst einschätzen mussten. Dass sie dies jedoch nicht in einer einzelnen undifferenzierten Abfrage taten, sondern strukturiert nach jeder einzelnen Art der Erfahrung, den beteiligten Kulturen, dem Jahr des Beginns und der jeweiligen Dauer in Monaten, spricht wiederum für die Validität dieses Kriteriums.

#### 6.4.3 Kriteriumsvalidität der Selbsteinschätzung von Persönlichkeitsentwicklung

Der eigens konstruierte, am Ende des Programms eingesetzte Fragebogen zur Beurteilung von Prozess-Variablen und Wirkungen wurde einer eingehenden Reliabilitäts- und Validitätsprüfung unterzogen. Dabei erwies sich die Selbsteinschätzung von durch die Qualifizierungsmaßnahme ausgelösten Persönlichkeitsentwicklungen als nicht valide. Bei der vorher-nachher-Messung durch den Persönlichkeitstest ergab sich nur bei Offenheit ein signifikanter Zuwachs der Testwerte, während die Probanden im Fragebogen einer Erhöhung aller untersuchten Persönlichkeitseigenschaften tendenziell zustimmten. Fragen wie *„Aufgrund des Zusatzstudiums habe ich eine Persönlichkeitsentwicklung erfahren: ich bin jetzt generell offener für neue Erfahrungen.“* (Item Nr. 26: Offenheit) erhielten im Durchschnitt eine Zustimmung von 4,95 (5 entspricht „stimme eher zu“) auf der siebenstufigen Skala. Die Korrelationen zwischen Testwert-Differenz und Selbsteinschätzung fallen sehr gering aus und werden allesamt nicht signifikant.

Dies lässt den Schluss zu, dass die Befragten die durch das Zusatzstudium begründete Persönlichkeitsentwicklung systematisch überschätzten. Angesichts der Erhebungssituation am Ende der letzten Veranstaltung eines zweiseimestrigen, mit einem gewissen Aufwand verbundenen Qualifizierungsprogramms, in dem intensiv über eigene Erfahrungen und das eigene Kompetenzniveau reflektiert wurde, ist es nicht verwunderlich, dass die Befragten einen Effekt bei den

thematisierten Persönlichkeitseigenschaften vermuteten. Andererseits ist es ebenso wenig überraschend, dass dieser Effekt bei der Messung durch den Persönlichkeitstest weitgehend ausblieb, führt man sich die Komplexität und relative Stabilität von Persönlichkeitseigenschaften (siehe Kap. 3.5.3) vor Augen. Umso erfreulicher darf der gemessene signifikante Zuwachs bei Offenheit gewertet werden: Offenbar kann eine zeitlich begrenzte interkulturelle Qualifizierungsmaßnahme eine Persönlichkeitsentwicklung bewirken – wenn auch nur bei einer von fünf untersuchten Persönlichkeitsvariablen. Allerdings ist bei dieser Analyse die geringe Stichprobengröße von lediglich 24 Probanden, die den Persönlichkeitstest sowohl zu Beginn als auch am Ende des Programms ausgefüllt hatten, kritisch zu betrachten. Der gemessene Zuwachs an Offenheit bei dieser selektiven, vermutlich sehr motivierten und reflektierten Personengruppe stellt lediglich einen Hinweis dar, keine Bestätigung einer Persönlichkeitsentwicklung bzgl. Offenheit beim Großteil der Teilnehmenden. Abgesehen davon hat sich jedenfalls die Selbsteinschätzung einer Persönlichkeitsentwicklung durch die Beteiligten am Ende des Programms als ungeeignete Methode erwiesen, sie valide zu bestimmen.

#### 6.4.4 Konstruktvalidität der Selbsteinschätzung der Nutzungsprofile

Hinreichend valide ist hingegen die Selbsteinschätzung der Nutzungsprofile, wenn auch nicht in der Differenziertheit wie dies in den Hypothesen 1 bis 3 gefordert wurde. Zwar gab es keine signifikanten Unterschiede bei den jeweiligen typisierenden Variablen zwischen den selbsteingeschätzten Nutzungsprofilen Sensibilisierung und kognitive Anwendung sowie zwischen aktionaler Anwendung und Potenzierung, wohl aber zwischen Nutzungsprofilen mit hohem und niedrigem Handlungstransfer. Bei den beiden stark handlungsbezogenen Items *„Ich kann mich an eine oder mehrere konkrete interkulturelle Situationen erinnern, in denen ich aufgrund des Zusatzstudiums mein Verhalten an die fremde Kultur angepasst habe.“* (Item Nr. 17: kulturadäquates Verhalten) und *„Aufgrund des Zusatzstudiums habe ich mir eine generelle Vorgehensweise in interkulturellen Situationen antrainiert, die ich bereits mehrmals in konkreten Situationen und im Umgang mit Vertretern verschiedener Kulturen erfolgreich eingesetzt habe.“* (Item Nr. 23: generalisierte Strategie interkulturellen Handelns) erzielten diejenigen, die sich den Nutzungsprofilen aktionale Anwendung oder Potenzierung zugehörig sahen, hochsignifikant höhere Ausprägungen als diejenigen, die sich Sensibilisierung oder kognitiver Anwendung zugeordnet hatten.

Dies spricht dafür, dass die Befragten bzgl. der Wirkungen der Qualifizierungsmaßnahme eine recht gute Selbstkenntnis aufweisen und sich den angebotenen Nutzungsstufen relativ treffend

zuordnen können – zumindest was den Handlungstransfer der im Zusatzstudium erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten betrifft. Die Erkenntnisse dieser Validitätsbestimmung gingen in die weitere Datenauswertung dergestalt ein, dass die Probanden der Nutzungsprofile Sensibilisierung und kognitive Anwendung zu einer Gruppe mit niedrigem Handlungstransfer und die Probanden der Nutzungsprofile aktionale Anwendung und Potenzierung zu einer Gruppe mit hohem Handlungstransfer zusammengefasst und vergleichende Analysen zwischen diesen beiden Gruppen durchgeführt wurden.

#### 6.4.5 Konstruktvalidität und Reliabilität des Beurteilungsfragebogens

Die Ergebnisse der Faktorenanalyse zur Bestimmung der Konstruktvalidität und die internen Konsistenzen der identifizierten Faktoren zur Bestimmung der Reliabilität des Beurteilungsfragebogens fallen insgesamt sehr befriedigend aus. Fünf der sechs Hypothesen 4 bis 9 über die theoretisch abgeleitete Struktur von Prozess- und Output-Faktoren interkultureller Qualifizierung konnten – mit gewissen Abweichungen – bestätigt werden und die interne Konsistenz von fünf der sechs identifizierten Faktoren ist absolut zufriedenstellend bis exzellent.

##### 6.4.5.1 Organisationsprozesse

Der Faktor Organisationsprozesse erwies sich dabei als der schwächste: Der Anteil der erklärten Varianz liegt weit unter dem der anderen Faktoren und die interne Konsistenz liegt unter 0,5. Zum Teil erklärt sich dieses Ergebnis sicherlich daraus, dass der Faktor Organisationsprozesse nur aus den beiden Variablen Leistungsbeurteilung und -zertifizierung sowie zeitliche Struktur besteht. Aus der Schwäche dieses Faktors zu schließen, dass Organisationsprozesse keine bedeutende Prozess-Variable für interkulturelle Qualifizierung darstellen, ist deshalb schwierig. Zumal die Befragten Leistungsbeurteilung und -zertifizierung sowie zeitliche Struktur mit einem Gesamtmittelwert von 5,35 als durchaus wichtig erachteten, was sich auch in einigen offenen Kommentaren widerspiegelt:

*„„Marathon-Tage“ waren sehr anstrengend, besser wären halbe Tage.“  
(0608ip, 60)*

*„Blockseminare nicht auf „verlängerte“ Wochenenden legen! (Bsp. Pfingsten, Fronleichnam!) – raubt Urlaubsmöglichkeiten (Chancen zu interkulturellen Erfahrungen).“ (0903bh, 60)*

*„Klausurdauer war zu kurz. Fragen teils zu schwammig, unkonkret. Leistungsbeurteilung Übungen im WS nicht nachvollziehbar.“ (2601ih, 60)*

Allerdings scheinen derartige kritische Beurteilungen eher die Ausnahme zu sein, da die Zufriedenheit mit Organisationsprozessen mit einem Gesamtmittelwert von 5,34 praktisch gleich hoch ist wie deren Wichtigkeit. Es ist vorstellbar, dass Organisationsprozesse eine Art Hintergrundvariable darstellen, die sich nicht sonderlich auf die Nutzung der Lernangebote und die Transferleistung auswirkt, solange die meisten Teilnehmenden damit zufrieden sind. Werden organisatorische Mängel jedoch vom Großteil der Teilnehmenden beanstandet, wirken sie sich vermutlich systematisch negativ auf Lernprozesse und Wirkungen aus.

#### 6.4.5.2 *Situiertes Lernen*

Aktive Wissenskonstruktion, Methodenmix, tätigkeits- und kooperationszentriertes Lernen bilden einen starken Faktor mit ausgezeichneten Reliabilitätswerten und bestätigen damit situiertes Lernen als bedeutsame Prozess-Variable. Obwohl wissenszentriertes Lernen theoretisch ein Teilelement situierten Lernens darstellt (siehe Kap. 4.3.2.1), verwundert es nicht sonderlich, dass die beiden zugehörigen Variablen einem anderen Faktor zugeordnet wurden. Ist diese Art des Lernens doch stark mit klassischen kognitiv-rezeptiven Unterrichtsmethoden assoziiert und bildet dadurch einen gewissen Gegensatz zu Übungen, Rollenspielen und Gruppenarbeiten.

Erstaunlich ist jedoch, dass reflexionszentriertes Lernen, das ja als der zentrale Prozess situierten Lernens betrachtet wird (siehe Kap. 4.3.2.5), sich nicht auf diesem Faktor wiederfindet. Hier liegt höchstwahrscheinlich eine Verzerrung vor, da die Reflexion über konkrete Erfahrungen, Fallbeispiele, mögliche Erklärungen, unterschiedliche Perspektiven, Modelle etc. vorwiegend in organisierten kooperativen Lernformaten wie Gruppenarbeiten und Diskussionen stattfand (vgl. Kap. 4.3.2.5). Somit erfasst z. B. das Item „*Der Austausch mit anderen Teilnehmern, das mit- und voneinander lernen (z. B. in Kleingruppenarbeit, Diskussionsrunden) hatte für mich einen großen Lernwert.*“ (Item Nr. 55: Peergroup-Lernen) implizit auch die gemeinsame Reflexion über unterschiedliche Inhalte, während das Item „*Anregungen zur Selbstreflexion (z. B. eigene interkulturelle Erfahrungen reflektieren, Persönlichkeitstests, dieser Fragebogen hier) hatten für mich einen großen Lernwert.*“ (Item Nr. 53: Selbstreflexion) eher eine individuell ausgeübte Introspektion nahelegt, die vielleicht manchen Teilnehmenden eher unwichtig erschien. Kooperative Lernformate wie sie in der Qualifizierungsmaßnahme umgesetzt wurden, beinhalten demnach auch die für situiertes Lernen so charakteristischen reflexionszentrierten Lernprozesse, explizite *Selbstreflexion* hat dagegen offenbar noch eine andere Qualität.

Die ursprünglich bei Organisationsprozessen vermutete Variable Wahlmöglichkeit bzgl. Veranstaltungstermine und behandelter Kulturräume fand sich ebenfalls bei situiertem Lernen wieder.

Angesichts des Engagements und der Eigenverantwortung, die Lernende in situierten Lernformaten mitbringen müssen (vgl. Kap. 4.3.2.6), ergibt dies durchaus Sinn: Studierende, die auf aktive Wissenskonstruktion Wert legen und eine gewisse Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen, fordern denn auch größtmögliche Freiheit ein, die zeitliche Strukturierung und inhaltliche Ausrichtung von Veranstaltungen nach ihren eigenen Vorlieben und Bedürfnissen zu gestalten.

#### 6.4.5.3 Sensibilisierung

Entsprechend der theoretischen Vorannahmen bilden Bewusstsein für kulturelle Unterschiede, kulturspezifische Interpretationsvarianz, Relativierung von Stereotypen und Vorurteilen und subjektiv wahrgenommener Handlungserfolg einen starken Faktor Sensibilisierung mit sehr guter interner Konsistenz. Dass sich auch die theoretisch in höher eingestuften Nutzungsprofilen verorteten Variablen differenzierte Interpretationsvarianz, kulturelle Wertschätzung und reflektierte Ablehnung fremdkulturellen Verhaltens auf diesem Faktor finden, deutet darauf hin, dass das Kern- und Minimalziel interkultureller Qualifizierung, die Sensibilisierung für kulturelle Unterschiede (vgl. Kap. 4.3), durchaus mit der gewünschten Differenziertheit umgesetzt werden kann: Vielfach befürchtete Überkulturalisierungen (vgl. Kap. 2.3.2, 3.3.3.3) oder Assimilationstendenzen (vgl. Kap. 3.4.4) sind nicht die automatischen Folgen aus externaler Kulturattribution (vgl. Kap. 3.4.1.2) und der Bereitstellung kulturspezifischen Wissens. Das Bewusstsein für kulturelle Einflüsse auf menschliches Verhalten und Wissen über Kulturen ermöglicht größere Orientierungsklarheit, besseres Verständnis, Perspektivenwechsel und letztlich auch eine positive Einstellungsänderung gegenüber fremden Kulturen und deren sozialen Praktiken. Das Bewusstsein, dass nicht jedes irritierende Verhalten in interkulturellen Situationen unbedingt kulturbedingt ist, und auch die Autonomie, fremdkulturelle Verhaltensstandards falls nötig abzulehnen, bleibt dabei offenbar durchaus erhalten.

Auch die Prozess-Variable Anwendungsorientierung wurde dem Faktor Sensibilisierung und nicht wie angenommen situiertem Lernen zugeordnet. Einerseits könnte dies mit einer zu geringen Trennschärfe des zugehörigen Items begründet werden: Der Aussage „*Die Anwendbarkeit von Wissensinhalten (Umsetzbarkeit in für mich relevante Berufs- und Anwendungsfelder; Praxisorientierung, authentische Fallbeispiele etc.) spielt für mich eine wichtige Rolle.*“ (Item Nr. 47: Anwendungsorientierung) stimmen wohl nahezu alle Teilnehmenden eines erfahrungsorientierten Qualifizierungsprogramms, das die Steigerung einer Handlungskompetenz zum Ziel erklärt, ohne große Einschränkung zu (der Gesamtmittelwert dieser Variable liegt mit 6,44 entsprechend nah an der Maximalausprägung 7), so dass eine hohe Korrelation mit den vom

Großteil der Teilnehmergruppe erzielten Basalwirkungen nicht überrascht. Andererseits spricht dies auch dafür, dass Anwendungsorientierung mehr Output- als Prozesscharakter hat: Als essenzielles Kriterium des formellen situierten Lernprozesses ist die Anwendbarkeit der Inhalte so selbstverständlich und präsent und wird auch immer wieder thematisiert und anhand konkreter Beispiele ausgetestet, dass die Lernenden dafür sensibilisiert werden und eine größere Anwendungsorientierung für sich selbst entwickeln. Anwendungsorientierung bezieht sich dann nicht auf die Lehrenden, Inhalte und Unterrichtsformate, sondern auf die Lernenden, sie entwickeln ein Bewusstsein dafür, welche Inhalte wie transferierbar sind. Dies entspricht wiederum dem Ideal der Fokussierung auf die Lernenden, dem situierte Lernprozesse verpflichtet sind (vgl. Kap. 4.3.2.6).

#### 6.4.5.4 Kognitive Anwendung

Kognitive Anwendung ist vor Organisationsprozessen der zweitschwächste Faktor, weißt aber eine doppelt so hohe Varianzaufklärung und zufriedenstellende Reliabilitätswerte auf. Er ist jedoch auch der Faktor, der am stärksten von den theoretischen Vorgaben abweicht. Neben den theoriekonformen Variablen kulturadäquate Interpretation fremdkulturellen Verhaltens und Nutzung von Ressourcenwissen, werden auch die Prozess-Variablen Fallbearbeitung, Vermittlung kulturspezifischen Wissens und interkulturellen Prozesswissens sowie Dozent als Moderator diesem Faktor zugeordnet. Während alle anderen Faktoren weitgehend bis ausschließlich entweder Prozess- oder Output-Variablen zusammenführen, findet hier eine starke Verknüpfung zwischen Aufbau von Wissen und dessen Anwendung statt.

Von besonderer Relevanz scheint hierbei die Variable Fallarbeit zu sein, die nach den beiden theoriekonformen Output-Variablen die höchste Ladung auf diesem Faktor erreicht. Fallarbeit findet sich nicht wie theoretisch gefordert zusammen mit Selbstreflexion als reflexionszentriertes Lernen auf dem Faktor situiertes Lernen wieder (vgl. Kap. 4.3.2.6, Hof 2007, S. 51–54), sondern zusammen mit wissenszentrierten Lernprozessen bei kognitiver Anwendung. Wie oben bereits thematisiert, hat ausdrücklich abgefragte Selbstreflexion offenbar eine spezielle Konnotation und ist nicht mit organisierten Reflexionsprozessen innerhalb formellen situierten Lernens gleichzusetzen. Bei der Bearbeitung von Fallbeispielen reflektieren die Lernenden gemeinsam über konkrete interkulturelle Situationen, rufen dazu passende eigene Erfahrungen ab, tauschen diese aus, ziehen verfügbares Ressourcenwissen zur Erklärung heran und *testen* die Erklärungsalternativen *gedanklich* am zu bearbeitenden Fall. Daraus entsteht wiederum neues

Wissen, das anhand der durch die Lehrpersonen angebotenen wissenschaftlich fundierten Wissensbestände überprüft wird. Die Erarbeitung von Wissen und dessen kognitive Anwendung lassen sich bei diesem Lernformat also unmöglich voneinander trennen!

Somit ist kognitive Anwendung sowohl Teil des Lernprozesses während einer situierten Qualifizierungsmaßnahme als auch deren Wirkung beim späteren Transfer in informelle Lernkontexte. Letztlich bestätigt dieser Faktor die zentrale Grundannahme situierten Lernens, dass Wissen stets und untrennbar mit der Situation verknüpft ist, in der es erworben wurde (siehe Kap. 4.3.2.1). Auch die Tatsache, dass die Lehrperson in der Moderatorenrolle diesem Faktor zugeordnet wird und für kognitive Anwendung bedeutsam ist, ergibt im Hinblick auf das spezielle Format Fallbearbeitung Sinn, da die Lehrenden bewährtes, wissenschaftlich gesichertes Wissen zur Überprüfung der selbst erarbeiteten Erklärungen präsentieren. Dies entspricht allerdings nicht ganz den Ergebnissen der Interviewstudie, wonach die Vertreter kognitiver Anwendung zwar die situierte Didaktik sowie Übungen und Rollenspiele ganz besonders schätzen, Fallarbeit aber von den Vertretern aktionaler Anwendung mehr gewürdigt wird (vgl. Kap. 5.3.5.2, 5.3.5.3).

#### *6.4.5.5 Aktionale Anwendung*

Wie erwartet bilden kulturadäquates Verhalten gegenüber fremdkulturellen Interaktionspartnern und erhöhte Gelassenheit in der Anwendungssituation einen Faktor aktionale Anwendung, der über hervorragende Reliabilitätswerte verfügt. Darüber hinaus finden sich auf diesem Faktor auch noch die verhaltensbezogenen Output-Variablen Handlungsflexibilität, Generalisierte Strategie interkulturellen Handelns, gezielte Informationssuche, kulturspezifische Verhaltensvarianz, Stressreduktion und alternatives Verhalten, die theoretisch bei Potenzierung verortet wurden. Dieser Faktor beschreibt überzeugend die erfolgreiche Transformation in Verhalten und die damit einhergehende produktive Emotionsregulierung in konkreten interkulturellen Situationen, wobei allerdings keine Differenzierung zwischen aktionaler Anwendung und Potenzierung vorgenommen wird. Wie bereits weiter oben erwähnt, konnte ein eigenständiger Faktor Potenzierung vermutlich nicht bestätigt werden, da viele Teilnehmenden zum Erhebungszeitpunkt am Ende der Qualifizierungsmaßnahme noch nicht ausreichend die Möglichkeit hatten, die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten auf unterschiedliche Anwendungskontexte zu übertragen und selbstgesteuert zu erweitern. Aus diesem Grund und weil die Ergebnisse der Interviewstudie diesbezüglich recht überzeugend sind, wird Potenzierung weiterhin als theoretisch höchste Wirkungsstufe interkultureller Qualifizierung aufgefasst.



Ansonsten enthält der Faktor *aktionale Anwendung* alle Verhaltenselemente, in denen sich interkulturelle Kompetenz konkret äußert: Die betreffende Person bleibt in einer neuartigen interkulturellen Situation gelassen und versucht erst mal mehr über die persönlich, kulturell oder situativ bedingten Beweggründe der beteiligten Partner herauszufinden. Je nach Einschätzung wählt sie dann aus einem umfangreichen und flexibel verfügbaren Handlungsrepertoire eine kulturangemessene Verhaltensstrategie oder falls dies notwendig erscheint, eine Dominanzstrategie, wobei sie aufkommenden Stress effektiv reduzieren kann (vgl. auch Kap. 3.4.4). Natürlich wurde dieser Faktor *aktionale Anwendung*, der Potenzierung als weitere Transferleistung beinhaltet, nicht direkt durch Verhaltensbeobachtung erfasst, sondern beruht auf Selbstaussagen der Probanden, erfreulich ist es dennoch, dass dieser *aktionale Output-Faktor* interkultureller Qualifizierung durch die quantitative Fragebogenstudie so eindeutig bestätigt werden konnte.

#### *6.4.5.6 Aktivierung*

Statt des Faktors *Potenzierung* ergibt sich ein neuer mächtiger Faktor *Aktivierung*, der in erster Linie motivationale Variablen enthält und ausgezeichnete Reliabilität aufweist. Dieser Faktor beinhaltet neben der Absicht, sich weiteres Wissen anzueignen, auch das gezielte Aufsuchen interkultureller Begegnungen, einen geplanten Auslandsaufenthalt und die praktizierte Weitergabe des erworbenen Wissens. Er bildet damit den festen Willen der Teilnehmenden ab, den durch die Qualifizierungsmaßnahme angestoßenen Lernprozess in informellen Kontexten eigenständig fortzuführen. Außerdem findet sich auf diesem Faktor *Selbstreflexion* nicht nur als bedeutsamer Lernprozess, sondern auch als Wirkung interkultureller Qualifizierung wieder. Diese gesteigerte Fähigkeit, produktiver über den eigenkulturellen Hintergrund, die eigenen Gedanken, Gefühle und Erfahrungen reflektieren zu können, verleiht offenbar Handlungssicherheit und ist essenzieller Teil einer generalisierte Strategie interkulturellen Lernens, die beide ebenfalls diesem Faktor zugeordnet wurden.

Die Bereitschaft, an sich zu arbeiten und selbstgesteuert aus den eigenen Erfahrungen durch Reflexion gezielt zu lernen, verbunden mit der entsprechenden Zuversicht in die eigene Fähigkeit, dies auch effektiv umsetzen zu können, stellt letztlich das Kernelement sämtlicher Theorien informellen interkulturellen Lernens dar, seien es transformative, pragmatistische oder expansive Lerntheorien (vgl. Kap. 4.2.2). Die Tatsache, dass schließlich das theoretisch bei situiertem Lernen verortete Interviewprojekt auch auf diesen Faktor fällt, verwundert nicht allzu sehr. Bei diesem speziellen Lernformat bekommen die Teilnehmenden ja ausdrücklich die Aufgabe, das im formellen Lernkontext Gelernte informell fortzuführen, indem sie gezielt einen fremdkulturellen Partner suchen, mit diesem im Rahmen eines Interviews interagieren und die

erfassten und selbst erlebten Erfahrungen reflektieren, abstrahieren und präsentieren. Wer aus dem Interviewprojekt viel lernen konnte, dem fällt informelles interkulturelles Lernen folglich leichter.

Die Identifikation dieses hochinteressanten neuen, motivational geprägten Faktors entschädigt dafür, dass der Faktor Potenzierung nicht bestätigt werden konnte. Ähnlich wie schon in der Interviewstudie wurde eine starke motivationale Komponente als Wirkung interkultureller Qualifizierung identifiziert, die weitgehend getrennt von emotionalen Elementen zu betrachten ist. Der Faktor Aktivierung markiert den Übergang vom formellen zum informellen interkulturellen Lernen und ist als Übergangsstufe zwischen kognitiver Anwendung, die auch noch im formellen Lernprozess stattfindet und aktionaler Anwendung, die den Transfer in informelle Kontexte darstellt, anzusiedeln.

Die neue Faktorstruktur konnte schließlich ebenso wie die neu identifizierten, gepoolten selbst-eingeschätzten Nutzungsprofile mit geringem und hohem Handlungstransfer eindeutig hypothesenkonform bestätigt werden. Diejenigen, die sich selbst einen hohen Handlungstransfer attestierten, hatten hochsignifikant höhere gemittelte Ausprägungen bei den handlungsbezogenen Faktoren Aktivierung und aktionale Anwendung als diejenigen, die sich eher geringen Handlungstransfer zuschrieben, während es bei den Faktoren Sensibilisierung und kognitive Anwendung keine Unterschiede zwischen den Gruppen gab. Dieses Ergebnis ist sehr zufriedenstellend und rundet die Überprüfung der Konstruktvalidität ab.

#### 6.4.6 Zusammenhänge zwischen Input-, Prozess- und Output-Variablen

Die Überprüfung der Konstruktvalidität erfolgte am gesamten Datenmaterial, weil die daraus gewonnenen Erkenntnisse für die Entwicklung des angestrebten Input-Prozess-Output-Modells interkultureller Qualifizierung benötigt werden. In erster Linie diente sie jedoch der Validierung des Erhebungsinstruments Beurteilungsfragebogen und liefert hilfreiche Hinweise, wie die weiteren Daten sinnvoll analysiert und interpretiert werden können. Bei der Analyse bedeutsamer Zusammenhänge zwischen Input-, Prozess- und Output-Variablen wurden die neue Faktorstruktur und die gröbere Einteilung in selbsteingeschätzte Nutzungsprofile mit hohem und niedrigem Handlungstransfer übernommen. Die dadurch entstandenen Ergebnisse werden im Folgenden interpretiert

#### 6.4.6.1 *Persönlichkeitseigenschaften*

Hypothese 11 konnte insgesamt nicht bestätigt werden: Die für interkulturelle Kompetenz relevanten Persönlichkeitseigenschaften beeinflussen die Nutzung situierter interkultureller Lernprozesse und die Transferleistung bei interkultureller Qualifizierung kaum positiv. Es ergeben sich allerdings Zusammenhänge zwischen Sozialkompetenz und Handlungstransfer, zwischen Offenheit und situiertem Lernen und genereller Transferleistung sowie zwischen Perspektivenwechsel und kognitiver Anwendung. Auch wenn diese Zusammenhänge nicht sonderlich stark ausgeprägt sind – nur bei Sozialkompetenz ergab sich ein signifikanter Gruppenunterschied zwischen hohem und geringem Handlungstransfer und die signifikanten Korrelationen bewegen sich zwischen 0,183 und 0,318 – sind sie doch recht gut interpretierbar und bestätigen und erweitern die in der Literatur verfügbaren Erkenntnisse über den Einfluss von Persönlichkeitseigenschaften auf interkulturelles Lernen.

Offenheit kommt dabei die größte Bedeutung zu: Sie ist nicht nur diejenige Persönlichkeitseigenschaft, die schon in der Interviewstudie sowohl als relevante Input- als auch Output-Variable am häufigsten genannt wurde, bei Offenheit konnte auch ein signifikanter Zuwachs, also eine Persönlichkeitsentwicklung durch die Qualifizierungsmaßnahme gemessen werden und sie übt den größten Einfluss auf die Nutzung von Lernangeboten und die Transferleistung aus. Dieses Ergebnis deckt sich mit der Forschungsliteratur, in der Offenheit mit am häufigsten angeführt wird, wenn die für interkulturelle Kompetenz relevanten Persönlichkeitsvariablen behandelt werden (siehe Kap. 3.5.3.2). Auch das Einlassen auf ungewohnte Unterrichtsformate wie Rollenspiele, die Reflexion eigener Gefühle und die Beleuchtung unterschiedlicher gleichberechtigter Sichtweisen, wie sie im situierten Lernen üblich sind, erfordert eine gewisse Aufgeschlossenheit, ein Interesse an Menschen und neuen Erfahrungen. Da Offenheit oft mit Non-Ethnozentrismus in Verbindung gebracht oder gar gleichgesetzt wird (siehe Kap. 3.5.3.2), ist es nicht erstaunlich, dass diese Eigenschaft die Transferleistung interkultureller Qualifizierung am stärksten beeinflusst. Gleichzeitig ist es erfreulich, dass diese Persönlichkeitsvariable sich offenbar am ehesten durch interkulturelle Qualifizierung entwickeln lässt.

Ebenfalls theoriekonform ist der Einfluss von Perspektivenwechsel auf die kognitive Anwendung erworbener Kenntnisse. Perspektivenwechsel gilt als genuin kognitive Leistung und bezeichnet das gedankliche Hineinversetzen in andere Personen und spezifische Situationen, das Ausprobieren verschiedener Sichtweisen im Kopf (siehe Kap. 3.5.3.7). Dies ist auch perfekt kompatibel mit einem hohen Lernwert von Fallarbeit und Wissensaneignung, die dem Faktor

kognitive Anwendung angehören. Sozialkompetenz schließlich ist eine unerlässliche Persönlichkeitseigenschaft, wenn der reale Kontakt zu fremdkulturellen Interaktionspartnern gesucht und gemeistert werden soll (siehe Kap. 3.5.3.5). Insofern erstaunt es nicht, dass sie für den Handlungstransfer so bedeutsam ist, aber auch nicht innerhalb einer Qualifizierungsmaßnahme ohne weiteres entwickelt werden kann, dafür bedarf es der realen Begegnung und informeller Lernprozesse. Ein signifikanter Gruppenunterschied zwischen geringem und hohem Handlungstransfer ergibt sich zwar nur bei Sozialkompetenz, Offenheit und Perspektivenwechsel verfehlen jedoch nur knapp das 5%-Signifikanzniveau. Diese drei Persönlichkeitseigenschaften spiegeln auch die in dieser Arbeit festgelegten Dimensionen interkultureller Kompetenz wider: Offenheit ist entscheidend dafür, sich auf Fremdes einzulassen, Perspektivenwechsel dafür, Fremdes zu verstehen und Sozialkompetenz dafür, mit fremdkulturellen Partnern umzugehen (siehe Kap. 3.5.6).

#### *6.4.6.2 Interkulturelle Vorerfahrung und Erwartungshaltung*

Entgegen Hypothese 12 konnten so gut wie keine Einflüsse von interkultureller Vorerfahrung und Erwartungshaltung auf die Nutzung situierter interkultureller Lernprozesse und die Transferleistung bei interkultureller Qualifizierung festgestellt werden. Bei Erwartungshaltung unterscheiden sich die Gruppen gar nicht. Die beiden Gruppen mit hohem und niedrigem Handlungstransfer erwarteten ähnliche Lernformate und die Korrelationen mit Prozess- und Output-Variablen sind äußerst gering. Auch wenn subjektive Verzerrungen durch den Kodierer aufgrund der ziemlich einfachen und eindeutigen Kodierung nahezu ausgeschlossen werden können, stellt sich dennoch die Frage, ob durch die offene schriftliche Abfrage der Erwartungen bei der Anmeldung diese adäquat erfasst wurden. Viele Teilnehmende gaben entweder gar nichts an, oder übernahmen von der Programm-Homepage z. T. wortgleich Aussagen über das didaktische Konzept des Zusatzstudiums, nur einige wenige formulierten ihre Erwartungen umfangreicher und differenzierter. Abgesehen davon wird in den ersten Veranstaltungen des Zusatzstudiums viel Zeit und Energie dafür aufgewendet, die Erwartungen der Teilnehmenden nochmals in der Gruppe zu thematisieren, mit den geplanten Lernformaten und Inhalten abzustimmen und ggf. zu relativieren, so dass jeder wusste, was auf ihn zukommt. Somit darf davon ausgegangen werden, dass kaum jemand vom Programm allzu sehr enttäuscht wurde, was sich ja auch in den insgesamt sehr positiven Rückmeldungen zeigt, und dass die ursprünglichen Erwartungen in der Tat keinen bedeutsamen Einfluss auf die Nutzung der Lernangebote und die Transferleistung ausübten. Ähnlich wie bei den Organisationsprozessen kann man jedoch vermuten, dass

Negativerlebnisse, also in diesem Fall mangelnde Transparenz und massiv enttäuschte Erwartungen, sehr wohl die Nutzung interkultureller Qualifizierung beeinträchtigen können.

Im Vergleich dazu ist die ausgebliebene Bestätigung des Einflusses interkultureller Vorerfahrung weitaus überraschender. Die Gruppe mit hohem Handlungstransfer weist mit über 18 Monaten immerhin eine deutlich höhere Anzahl an Monaten in fremd- oder interkultureller Umgebung auf als diejenige mit niedrigem Handlungstransfer mit 12 Monaten. Allerdings wird dieser Unterschied nicht signifikant, was sicherlich z. T. an der linksschiefen Verteilung und hohen Streuung dieser Variablen liegt: In beiden Gruppen verbrachten die meisten Probanden lediglich bis zu zehn, ein großer Teil bis zu 40 und nur Einzelne 60 bis 100 Monate in fremd- oder interkultureller Umgebung. Auch ein nachträglich durchgeführter nicht-parametrischer Test zum Vergleich der Mediane ergab kein signifikantes Ergebnis und die Korrelationen zwischen interkultureller Vorerfahrung und situiertem Lernen sowie den Output-Faktoren sind allesamt äußerst gering und nicht signifikant. Angesichts der großen Bedeutung, die Vorerfahrung sowohl für interkulturelles als auch situiertes Lernen in der Literatur zugeschrieben wird (siehe Kap. 4) und die auch in der Interviewstudie bestätigt wurde, ist dieses Ergebnis erstaunlich. Deshalb wurden post hoc noch verschiedene Tests parametrischer und nicht-parametrischer Art und Korrelationen mit den unterschiedlichen verfügbaren Variablen interkultureller Vorerfahrung (siehe Kap. 6.2.3) und Prozess- und Output-Variablen berechnet, doch bei keiner dieser Analysen ergab sich ein bedeutsamer Effekt.

Interkulturelle Vorerfahrung hat bei der untersuchten Stichprobe demnach keinen nennenswerten Einfluss auf die Nutzung von Lernangeboten und die Transferleistung interkultureller Qualifizierung. Mögliche methodische Ursachen hierfür könnten wieder im zu frühen Erhebungszeitpunkt liegen: Interkulturelle Koexistenz, wofür die Anzahl der in fremd- oder interkultureller Umgebung verbrachten Monate ja ein Indikator ist, hatte in der Interviewstudie nur Bedeutung für das Nutzungsprofil Potenzierung, das wiederum einen gewissen Anwendungszeitraum erfordert und somit nicht schon am Ende der Qualifizierungsmaßnahme erfasst werden konnte (siehe Abschnitt 6.4.4). Zum Anderen mag das im Zusatzstudium umgesetzte situierte didaktische Konzept mit intensiver kooperativer Reflexion eigener interkultureller Erfahrungen eine moderierende Rolle gespielt haben: Solange genug interkulturelle Erfahrungen in der Teilnehmergruppe vorhanden sind, was in der untersuchten Stichprobe mit nur knapp 20% der Teilnehmenden ohne nennenswerte Erfahrung definitiv der Fall ist, profitieren die kaum oder wenig Erfahrenen so sehr vom Austausch mit den Erfahrenen, dass die individuelle

Erfahrung keinen großen Einfluss mehr auf die Nutzung von Lernangeboten und die Transferleistung im Bereich von Sensibilisierung, kognitiver Anwendung, Aktivierung und aktionaler Anwendung ausübt.

#### *6.4.6.3 Studienfach*

Hypothese 13 und damit der positive Einfluss eines sozial- oder geisteswissenschaftlichen Studienfachs auf die Nutzung situierter interkultureller Lernprozesse und die Transferleistung bei interkultureller Qualifizierung wird uneingeschränkt bestätigt. Studierende der Geistes- oder Sozialwissenschaften erzielten bei allen untersuchten Prozess- und Output-Faktoren hochsignifikant höhere Ausprägungen als Studierende der Natur-, Ingenieurs- und Wirtschaftswissenschaften. Da sich das Forschungs- und Praxisfeld interkulturelle Kommunikation aus sozial- und geisteswissenschaftlichen Disziplinen speist (siehe Kap. 2.3.3), ist dies nicht weiter verwunderlich. Vertreter dieser Disziplinen haben aufgrund ihrer Studiumswahl wahrscheinlich eine größere Affinität zu interkulturellen Themen, sind vertrauter damit und finden daher wohl einen besseren Zugang. Natur-, Ingenieurs- oder Wirtschaftswissenschaftler sehen vermutlich eher die Notwendigkeit, sich damit zu befassen, um für den Lebens- und Berufsalltag in einer internationalisierten Welt gerüstet zu sein. Da jedoch keine absoluten Wahrheiten, eindeutigen Erklärungen und klaren Handlungsempfehlungen für den effektiven und angemessenen Umgang mit fremdkulturellen Partnern vermittelt werden (können), empfinden womöglich viele dieser Studierenden die Auseinandersetzung mit Interkulturalität zunächst als ungenau, „schwammig“ oder gar unwissenschaftlich.

Während Geistes und Sozialwissenschaftler aus ihren Mutterdisziplinen eher daran gewöhnt sind, unterschiedliche Sichtweisen im Diskurs zu erörtern und situationsabhängig für sich zu bewerten sowie, falls nötig, Widersprüche und das Ausbleiben abschließender Antworten zu akzeptieren, benötigen Natur-, Ingenieurs- oder Wirtschaftswissenschaftler vielleicht erst eine Orientierungsphase, um sich an diese Art der Themenbearbeitung anzupassen. Aufgrund dieses „Vorsprungs“ an Vertrautheit mit den Themen und mit situiertem Lernen durch die Lernsozialisation im Studium scheinen Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften dann auch bessere Transferleistungen und stärkere Wirkungen durch die interkulturelle Qualifizierungsmaßnahme zu verzeichnen.

Auch das Einlassen auf Übungen und Rollenspiele mit anschließender Reflexion der eigenen Gefühle und Gedanken, fällt den Vertretern der Natur-, Ingenieurs- oder Wirtschaftswissen-

schaften wohl anfangs etwas schwerer, was ja auch bereits von einigen Befragten der Interviewstudie thematisiert wurde. Doch während diese Art des tätigkeitszentrierten Lernens mit der Zeit offenbar gewürdigt wird, erschließt sich manchen bis zum Schluss nicht so recht der Wert von kooperativ-diskursiven Lernformaten, wie einige offene Kommentare zeigen:

*„Es wird viel „kaputt“ diskutiert und das Verhältnis von Zeitaufwand und Nutzen stimmt nicht.“ (1210IH, 60)*

*„Übungen und praxisbezogene Lehrinhalte bringen mir Wissen näher. Zu lange Diskussionen um das ewig Gleiche nerven!“ (2909cp, 60)*

#### 6.4.6.4 Teilnahmemotivation

Hypothese 14 wurde nicht bestätigt, ein Einfluss der Teilnahmemotivation auf die Bevorzugung bestimmter interkultureller Lernprozesse konnte nicht festgestellt werden. Sowohl diffus, karriereorientiert, pragmatisch und persönlich Motivierte beurteilten die Vermittlung kulturspezifischen Wissens als das Unterrichtsformat mit dem größten Lernwert. Wie weiter oben bereits ausgeführt, kann eine subjektive Verzerrung bei der Kodierung der Motivationsarten zwar nicht ausgeschlossen werden, aber angesichts der uneingeschränkten Bevorzugung kulturspezifischen Wissens über alle Gruppen hinweg, spielt das kaum eine Rolle. Trotz der durchaus positiven Beurteilung von Übungen, Rollenspielen, Fallarbeit und der Vermittlung interkulturellen Prozesswissens, ist die konkrete Beschreibung von Charakteristika spezifischer Kulturen für die meisten Teilnehmenden am interkulturellen Qualifizierungsprogramm am attraktivsten und gehaltvollsten. Am wenigsten deutlich fällt diese Bevorzugung in der Gruppe der persönlich Motivierten aus, die Fallarbeit und interkulturelles Prozesswissen als ähnlich wichtig erachten. Selbstreflexion wird generell am wenigsten geschätzt, was sich vermutlich durch die bereits erörterte spezielle Konnotation des zugehörigen Items (s. o.) erklärt.

Angesichts der Kritik, die vielfach an der Betonung des Strukturaspekts von Kultur, der Beschreibung kultureller Unterschiede und der Vermittlung kulturspezifischer Inhalte bei interkultureller Qualifizierung geübt wird (siehe Kap.2.3.2, 3.1.3.3), ist diese überraschend eindeutige Bevorzugung kulturspezifischen Wissens durch die Teilnehmenden diskussionswürdig. Da bei situierten interkulturellen Lernprozessen die lernende Person im Fokus steht und die größtmögliche Verantwortung für den eigenen Lernfortschritt erhält, ist dieses Ergebnis zumindest ein starkes Argument, kulturspezifischen Inhalten bei interkultureller Qualifizierung entsprechend großen Raum zuzugestehen.

#### 6.4.6.5 *Situiertes Lernen*

Hypothese 15 ging davon aus, dass Probanden mit hohem Handlungstransfer die Prozess-Variablen situierten Lernens systematisch höher bewerten als die Probanden mit geringem Handlungstransfer. Obwohl dies bei allen fünf untersuchten Variablen grundsätzlich der Fall ist, wird nur der Unterschied bei der Beurteilung interkulturellen Prozesswissens signifikant. Hypothese 15 musste somit verworfen werden, die Nutzung situierter interkultureller Lernprozesse beeinflusst kaum die Transferleistung der untersuchten Stichprobe. Da in der Interviewstudie diesbezüglich klare Zusammenhänge festgestellt wurden, die ja auch theoretisch gut begründet sind (vgl. Kap. 4.3.2.1), macht dieses Ergebnis zunächst ein wenig ratlos.

Am ehesten lässt es sich durch die generell sehr hohe Zustimmung (im Gesamtdurchschnitt nahezu 6 auf der siebenstufigen Skala) zu situiertem Lernen erklären, aufgrund derer womöglich keine Differenzierung zwischen den Gruppen mehr möglich war. In der Interviewstudie wurden differenzierte und verbalisierte Urteile zu spontan erinnerten Lernformaten abgegeben, die dann z. B. *anfängliche* Schwierigkeiten mit tätigkeitszentriertem Lernen enthielten, was als kritische Beurteilung dieses Formats gewertet wurde. Dagegen können Probanden der Fragebogenstudie, die die Teilnahme an Übungen und Rollenspielen anfangs auch Überwindung kostete, dem Item „*Interaktive Übungen und Rollenspiele hatten für mich einen großen Lernwert.*“ (Item Nr. 52: tätigkeitszentrierte Lernprozesse) problemlos voll zustimmen. Situierte Lernprozesse scheinen bei interkultureller Qualifizierung generell große Zustimmung zu erhalten und solange keine grundsätzliche und andauernde Abneigung ihnen gegenüber besteht, wirkt sich ihre Nutzung relativ undifferenziert auf die spätere Anwendung des erworbenen Wissens in konkreten interkulturellen Situationen aus. Für die Transferleistung scheint vielmehr speziell die Würdigung interkulturellen Prozesswissens entscheidend zu sein, was sich ja durchaus schon in der Interviewstudie angedeutet hat. Möglicherweise wird dieses abstraktere Wissen umso wertvoller, je mehr interkulturelle Situationen die betreffende Person schon gemeistert hat und feststellt, dass der Nutzen kulturspezifischen Wissens langfristig bei wiederholter, situationsübergreifender Anwendung begrenzt ist.

#### 6.4.6.6 *Ressourcennutzung*

Der in der Interviewstudie identifizierte deutliche Zusammenhang zwischen der Bedeutsamkeit von Organisationsprozessen und der intensiven Nutzung von durch die Qualifizierungsmaßnahme verfügbaren Ressourcen konnte in der Fragebogenstudie nicht bestätigt werden. Aller-



dings fanden sich durchaus belastbare quantitative Zusammenhänge zwischen Ressourcennutzung und Peergroup-Lernen sowie interdisziplinärer Erfahrungsvielfalt. Es gibt sicherlich Personen, die den in die Teilnahme an einem Qualifizierungsprogramm investierten Zeit- und Energieaufwand in besonderer Weise dadurch ausgleichen wollen, dass sie alle dadurch verfügbaren Ressourcen möglichst effizient sammeln und nutzen. Aber dies ist kaum bemerkenswert, absolut legitim und entspricht dem Effektivitätskriterium interkultureller Kompetenz (siehe Kap. 3.4.2). Auch ist es absolut nachvollziehbar, dass dieser Nutzungsgedanke sowohl auf Wissensprodukte wie Skripte oder Literaturtipps als auch auf soziale Ressourcen wie den Erfahrungsaustausch mit Kommilitonen, Netzwerkerweiterungen und Kontakte angewandt wird. Wenn die Teilnehmenden einer interkulturellen Qualifizierungsmaßnahme das behandelte Wissen noch nicht komplett verinnerlicht haben und dies dadurch kompensieren, dass sie andere Teilnehmende und schriftlich verfügbares Wissen zur Interpretation interkultureller Situationen zu Rate ziehen, ist dies absolut begrüßenswert. Da hierfür aber, anders als in der Interviewstudie herausgefunden wurde, die Beurteilung von Organisationsprozessen keine Rolle spielt, ergibt die Ableitung eines eigenen Untertyps Ressourcennutzung wenig Sinn. Hypothese 16 wurde daher verworfen. Entsprechend der identifizierten Faktorstruktur wird Ressourcennutzung als Aspekt kognitiver Anwendung verstanden, kooperationszentriertes Lernen wird als essenzielles Element situierten Lernens aufgefasst und Organisationsprozesse als lediglich marginal bedeutsame Variable interkultureller Qualifizierung interpretiert.

# **DISKUSSION**

Nachdem nun die Ergebnisse aus den beiden Untersuchungen, der qualitativ-explorativen Interviewstudie sowie der quantitativ-explanativen Fragebogenstudie, beschrieben und interpretiert wurden, gilt es im abschließenden Kapitel dieser Arbeit, die Ergebnisse zusammenzuführen und in Bezug zu den theoretischen Ausführungen zu stellen sowie die wichtigsten Erkenntnisse und Zusammenhänge in Form des angestrebten Modells interkultureller Qualifizierung darzustellen. Das entwickelte Modell dient schließlich als Grundlage für weitere Schlussfolgerungen zur Konzipierung, Durchführung, Evaluierung und Erforschung interkultureller Qualifizierung im Rahmen des Hochschulstudiums in Deutschland.

## **7 Gesamtdiskussion**

Da methodische Einschränkungen und Erklärungen, wie die Ergebnisse am sinnvollsten zu verstehen sind, bereits im jeweiligen Diskussionsteil der beiden Untersuchungsbeschreibungen abgehandelt wurden, dient das abschließende Kapitel Gesamtdiskussion der Zusammenführung und Verdichtung aller Ergebnisse. Neben der Darstellung des angestrebten Modells und der Interpretation der wichtigsten Ergebnisse im Hinblick auf die theoretischen Grundlagen werden zudem der wissenschaftliche Erkenntniswert dieser Arbeit, Schlussfolgerungen zur Anwendung und ein Forschungsausblick abgeleitet.

### **7.1 Zusammenfassung der Ergebnisse**

Aus den beiden empirischen Studien können die folgenden Ergebnisse zusammengefasst werden:

1. Unter den Persönlichkeitseigenschaften, die für interkulturelle Kompetenz relevant sind, übt Offenheit den größten Einfluss auf die Nutzung interkultureller Qualifizierung aus und ist am leichtesten dadurch veränderbar; Offenheit konnte somit als die bedeutsamste Input- als auch Output-Variable identifiziert werden.
2. Interkulturelle Vorerfahrung stellt nur für Nutzungsprofile mit hohem Handlungstransfer eine bedeutsame Input-Variable interkultureller Qualifizierung dar; sofern ausreichend interkulturelle Erfahrungen innerhalb der Teilnehmergruppe verfügbar sind, von denen Lernende ohne nennenswerte eigene interkulturelle Vorerfahrung durch kooperatives Lernen profitieren können, hat individuelle interkulturelle Vorerfahrung kaum Einfluss auf die

Nutzung interkultureller Qualifizierung und Nutzungsprofile mit geringem Handlungstransfer.

3. Ein Studium der Geistes- oder Sozialwissenschaften wurde als die bedeutsamste Input-Variable für die Nutzung situierter Lernangebote und die Transferleistung bei interkultureller Qualifizierung identifiziert.
4. Erwartungshaltung und Organisationsprozesse stellen keine bedeutsamen Input- und Prozess-Variablen interkultureller Qualifizierung, sondern lediglich zu kontrollierende Hintergrundvariablen dar; solange Erwartungen nicht massiv enttäuscht bzw. ausreichend modelliert werden und die organisatorische Umsetzung keine allzu große Unzufriedenheit hervorruft, haben diese Variablen keinen nennenswerten Einfluss auf die Nutzung interkultureller Qualifizierung.
5. Situiertes Lernen konnte als geeignetes Lehr-/Lernformat für interkulturelle Qualifizierung bestätigt werden; insbesondere tätigkeits- und kooperationszentriertes Lernen wie Übungen und Rollenspiele, Erfahrungsaustausch und Wissenserarbeitung in der Kleingruppe, im Wechsel mit Wissensdarbietung erzielt auch bei anfänglicher Skepsis generell große Zustimmung und sensibilisierende Wirkung bei den Lernenden.
6. Kulturspezifisches Wissen wurde als die bedeutsamste Prozess-Variable interkultureller Qualifizierung identifiziert.
7. Die Wirkung interkultureller Qualifizierung lässt sich abhängig vom geleisteten Wissens- und Handlungstransfer in den fünf aufeinander aufbauenden Nutzungsprofilen Sensibilisierung, kognitive Anwendung, Aktivierung, aktionale Anwendung und Potenzierung abbilden.
8. Sensibilisierung kann als gut erreich- und erfassbares Minimalziel interkultureller Qualifizierung verstanden werden, das durch erhöhte Orientierungsklarheit bzgl. kultureller Einflussgrößen auf menschliches Verhalten und Einstellungsänderung in Richtung Ethnorelativismus charakterisiert ist, wobei weder Überkulturalisierung noch übermäßige Assimilationstendenzen damit einhergehen.
9. Für Kognitive Anwendung sind Perspektivenwechsel als Input-Variable und Fallarbeit sowie kulturspezifisches Wissen als Prozess-Variablen von besonderer Relevanz.

10. Für Aktivierung ist Selbstreflexion als Prozess-Variable von besonderer Relevanz; da Aktivierung einen eigenen stark motivational geprägten Wirkungsgrad interkultureller Qualifizierung darstellt, kann pragmatische und persönliche Teilnahmemotivation als relevante Input-Variable für dieses Nutzungsprofil vermutet werden, auch wenn keine Zusammenhänge zwischen Teilnahmemotivation und der Bevorzugung spezifischer Lernformate oder bestimmten Wirkungen identifiziert werden konnten.
11. Für aktionale Anwendung und Potenzierung sind Sozialkompetenz sowie interkulturelle Vorerfahrung als Input-Variablen und interkulturelles Prozesswissen als Prozess-Variable von besonderer Relevanz; diese beiden Nutzungsprofile können nicht als direkte Wirkungsgrade interkultureller Qualifizierung erzielt und erfasst werden, sondern erfordern selbstgesteuertes informelles Lernen in Begleitung zum und im Anschluss an den formellen Lernprozess.

Zur Entwicklung des angestrebten Modells werden diese Ergebnisse ausgehend von den fünf Nutzungsprofilen dahingehend verdichtet, welche Output-Variablen für welches Nutzungsprofil charakteristisch und welche Input- und Prozess-Variablen jeweils dafür relevant sind. Die so generierten Modellelemente werden im Hinblick auf die theoretischen Grundlagen interpretiert.

## **7.2 Grundelemente eines Modells interkultureller Qualifizierung**

Die fünf durch die empirischen Untersuchungen identifizierten Nutzungsprofile Sensibilisierung, kognitive Anwendung, Aktivierung, aktionale Anwendung und Potenzierung bilden die Grundstruktur des zu entwickelnden Modells interkultureller Qualifizierung. Was diese Modellelemente jeweils auszeichnet und welche Bezüge zur Theorie zu finden sind, wird im Folgenden diskutiert.

### **7.2.1 Sensibilisierung**

Alle Befragten sowohl der Interview- als auch der Fragebogenstudie haben mindestens das Stadium der Sensibilisierung erreicht. Die interkulturelle Qualifizierungsmaßnahme bewirkte in allen Fällen ein gesteigertes Bewusstsein und eine bessere Orientierungsklarheit bzgl. kultureller Unterschiede, die sich nicht nur in einer erhöhten kulturspezifischen, sondern auch differenzierten Interpretationsvarianz äußert.

### *7.2.1.1 Angemessene Beachtung kultureller Differenzen durch Orientierungsklarheit*

Dies spricht dafür, dass der erste Schritt hin zum erfolgreichen Handeln in interkulturellen Situationen, nämlich die *angemessene Beachtung kultureller Differenzen* (siehe Kap. 3.4.1) offensichtlich von allen Teilnehmenden geleistet wurde. Dadurch, dass den Teilnehmenden bewusst wurde, dass Kultur eine potenzielle Einflussgröße auf menschliches Verhalten darstellt, steht sie als externale Attributionsquelle für irritierende Verhaltensweisen in interkulturellen Situationen zur Verfügung. Diese externale Kulturattribution beugt dem fundamentalen Attributionsfehler und Psychologisierung vor (vgl. Auernheimer 2010d, S. 59, Kap. 3.3.3.1), und verhindert, dass personale Attributionen des Verhaltens einzelner Vertreter einer Kultur auf eine ganze kulturelle Gruppe generalisiert werden (vgl. Kap. 3.4.1.2). Zusammen mit den aufgebauten kulturspezifischen Wissensbeständen wird somit die Interpretationsvarianz in der interkulturellen Situation erhöht, was wiederum die kognitive Belastung und die Gefahr eines Orientierungsverlusts reduziert (siehe Kap. 3.4.1.1) und dadurch eine bessere Kontrolle von weitgehend automatisiert ablaufenden sozialkognitiven Prozessen wie z. B. Stereotypisierung erlaubt (vgl. Kap. 3.3.3). Entsprechend stellen die Teilnehmenden auch ein erweitertes Handlungspotenzial im Hinblick auf die bewusste und produktive Bewältigung interkultureller Situationen bei sich fest.

Es ist erfreulich, dass dieses erhöhte Bewusstsein für kulturelle Unterschiede in Verbindung mit kulturspezifischem Wissen offenbar nicht, wie vielfach befürchtet (z. B. Antor 2006b; Mecheril 2010, siehe auch Kap. 2.3.2.1, 3.1.2.3), zu einer automatischen Überkulturalisierung führt und die differenzierende Interpretationsvarianz bzgl. personaler Einflüsse, Kontextfaktoren, Situationsabhängigkeit, kultureller Dynamik etc. beeinträchtigt. Im Gegenteil scheinen „zweckrational vereinfachende Kulturbeschreibungen“ (siehe Kap. 3.2.2.6), sofern sie nach wissenschaftlichen Standards generiert und eingebettet in ein differenziertes Verständnis des erweiterten Kulturbegriffs (siehe Kap. 3.2.2) vermittelt wurden, das Bewusstsein zu erhöhen, wie schwer es letztlich ist, zwischen verschiedenen potenziellen Einflussfaktoren auf menschliches Verhalten zu differenzieren.

### *7.2.1.2 Einstellungsänderung in Richtung Ethnorelativismus*

Die produktivere Steuerung von Stereotypisierung in der interkulturellen Situation zeigt sich auch im stärkeren Bewusstsein hinsichtlich der eigenen Stereotype und Vorurteile und der gesteigerten Fähigkeit, diese zu relativieren. Dies geht einher mit einer erhöhten Wertschätzung

fremder Kulturen, einem entscheidenden Kriterium interkultureller Kompetenz (siehe Kap. 3.4.3.3, 3.5.4.3). Somit hat die interkulturelle Qualifizierungsmaßnahme offenbar zu einer ethnorelativen Einstellung innerhalb der gesamten Teilnehmergruppe geführt. Eine offene Einstellung gegenüber Fremdem und Neuem, Ethnorelativismus und kulturelle Wertschätzung gilt vielfach als unabdingbare affektive Voraussetzung für den Erwerb interkultureller Kompetenz (z. B. Byram 1997, S. 73; Deardorff 2004, S. 193; Okayama et al. 2001, S. 97, siehe auch Kap. 3.5.4.5). Eine Einstellungsänderung in diese Richtung kann somit als absolut zufriedenstellender, respektabler Minimaleffekt interkultureller Qualifizierung betrachtet werden. Im Entwicklungsmodell interkultureller Sensitivität nach Bennett (Bennett und Bennett 2004, S. 153) lässt sich Sensibilisierung auf der vierten Stufe der *acceptance* verorten (vgl. Kap. 4.2.1.1). Die Transformation von Bedeutungsperspektiven (Mezirow und Taylor 2009; Taylor 1994), der wichtige transformative Entwicklungsschritt vom ethnozentrischen zum ethnorelativen Stadium wurde also offensichtlich von allen Befragten vollzogen.

Natürlich muss davon ausgegangen werden, dass sich viele Befragte bereits vor der interkulturellen Qualifizierungsmaßnahme in diesem ethnorelativen Stadium befanden. Andererseits spricht vieles für einen echten, flächendeckenden Lerneffekt, da die Interviewten von einer neuen Qualität des kulturellen Bewusstseins und der Wertschätzung berichten bzw. die entsprechenden Items im Fragebogen mit mittleren Zustimmungswerten nahe am Maximum beantwortet wurden. Interessanterweise lässt diese intensivisierte ethnorelative Einstellung dennoch Raum für die reflektierte Ablehnung fremdkultureller Werte und Praktiken, sofern dies für den Erhalt des eigenen Wohlbefindens, Identitäts- oder Selbstwertgefühls notwendig erscheint. Dieses Ergebnis ist ein weiterer Hinweis darauf, dass sensibilisierte Teilnehmende interkultureller Qualifizierung durchaus noch ausreichend differenzieren können und weder jegliches erwartungswidrige Verhalten automatisch kulturell erklären, noch blinde Assimilationstendenzen hinsichtlich fremder Kulturen entwickeln müssen.

#### 7.2.1.3 Offenheit

Offenheit ist die einzige der untersuchten, für interkulturelle Kompetenz relevanten Persönlichkeitseigenschaften (siehe Kap. 3.5.3), für die sowohl in der Interview- als auch in der Fragebogenstudie bedeutsame Zusammenhänge mit der Nutzung von Lernangeboten und mit der generellen Transferleistung entdeckt wurden. Die Ergebnisse bestätigen Offenheit als die entscheidende personale Vorbedingung für interkulturelle Kompetenz und deren Entwicklung sowie für die Teilnahme an interkulturellen Qualifizierungsmaßnahmen, wie sie in der Literatur

vielfach beschrieben wird (z. B. Black 1990; Deardorff 2004; Deller 2000; Kealey 1989; Matsumoto et al. 2001; Stahl 1998, vgl. Kap. 3.5.3.2). Auch situiertes Lernen erfordert eine gewisse Offenheit, da sich die Lernenden auf möglicherweise ungewohnte Lernformate einlassen müssen, die höhere Selbstverantwortung und Aktivität, Erfahrungsaustausch, Sprechen und Agieren in der Gruppe, die Akzeptanz verschiedener Sichtweisen und die Aufgabe letztgültiger Wahrheitsansprüche einfordern (vgl. Kap. 4.3.2).

Die Tatsache, dass sich die anderen untersuchten Persönlichkeitseigenschaften als nicht oder nur für höhere Nutzungsprofile relevant erwiesen, darf für die Konzeption und Durchführung von sowie die Teilnahme an interkulturellen Qualifizierungsmaßnahmen an deutschen Hochschulen als gute Nachricht verstanden werden: Jeder interessierte Studierende ist für die Teilnahme geeignet und kann einen sensibilisierenden Effekt erreichen, solange er oder sie nur ein Mindestmaß an Offenheit für fremde Kulturen, neue Sichtweisen, ungewohnte Lehrmethoden, andersartige Herangehensweisen, differenzierende Wissensinhalte etc. mitbringt.

Auch als Output-Variable ist Offenheit die einzige der untersuchten Persönlichkeitseigenschaften, bei der ein durch die Qualifizierungsmaßnahme ausgelöster signifikanter, genereller Zuwachs festgestellt werden konnte (wenn auch in einer nicht repräsentativen Teilstichprobe, vgl. Kap. 6.4.1.1). Ein gewisses Maß an Offenheit ist demnach nötig, um formelle situierte interkulturelle Lernangebote effektiv nutzen zu können, ein Zuwachs an Offenheit ist jedoch auch eine der stärksten und am leichtesten erreichbaren Wirkungen interkultureller Qualifizierung. Ge-steigerte Offenheit als Effekt passt auch ideal zur eben erläuterten Einstellungsänderung in Richtung Ethnorelativismus. Auch hier kann eine von vornherein bereits vorhandene ethnorelative Einstellung durch die Teilnahme an interkulturellen Qualifizierungsmaßnahmen noch gesteigert werden.

#### *7.2.1.4 Situiertes Lernen*

Situiertes Lernen ist für Nutzungsprofile mit niedrigem und hohem Handlungstransfer gleichermaßen bedeutsam. Die in der Interviewstudie festgestellte anfängliche Skepsis der sensibilisierten Befragten gegenüber Übungen und Rollenspielen wirkt sich nicht auf die abschließende, äußerst positive Beurteilung von situierten Lernformaten in der Fragebogenstudie aus. Der Großteil der Teilnehmenden erkennt offenbar im Laufe des Programms den enormen Wert situierten Lernens im Hinblick auf sensibilisierende Effekte. Während Selbstreflexion, Fallarbeit und wissenszentriertes Lernen für andere Nutzungsprofile spezifische Bedeutungen haben,

spielen insbesondere die für situiertes Lernen charakteristischen tätigkeits- und kooperationszentrierten Lernprozesse für Sensibilisierung eine bedeutende Rolle. Interkulturelle Konfrontation durch Eigenaktivität der Lernenden in Übungen, Rollenspielen oder Erfahrungsaustausch mit anschließender kooperativer Reflexion in der Kleingruppe oder im Plenum hat sich in der vorliegenden Untersuchung wie auch schon in vielen in der Literatur beschriebenen Studien (vgl. Kap. 4.3) als geeignetes Format interkultureller Qualifizierung bewährt, um Einstellungsänderungen zu bewirken (vgl. Kap. 4.3.2.4, 4.5.6). Der besondere Wert kooperativen Lernens äußert sich auch in vielen offenen Kommentaren der Fragebogenstudie, die die „gute Gruppendynamik“ (0601gw, 60) hervorheben, „mehr Studenten mit ausländischem Hintergrund“ (1404hk, 60) fordern oder, dass „gezielter Studenten aus unterschiedlichen Fachrichtungen gemischt werden!“ (3004aj, 60); manche stellen zusätzlich zu den abgefragten Wirkungen auch eine „höhere Teambereitschaft“ (32503mk, 32) durch „diverse Gruppenarbeiten“ (3011tp, 32) bei sich fest.

#### *7.2.1.5 Modellelement Sensibilisierung*

Das Nutzungsprofil Sensibilisierung kann insgesamt als eher affektive Wirkungsstufe interkultureller Qualifizierung verstanden werden, das durch eine Einstellungsänderung in Richtung Ethnorelativismus und größere Offenheit charakterisiert ist, wobei die kognitiv geprägte Orientierungsklarheit die nötige Voraussetzung und ergänzende Begleitung darstellt. Sensibilisierung entspricht damit weitgehend der in dieser Arbeit als „Einlassen auf Fremdkultur“ bezeichneten emotional geprägten Dimension interkultureller Kompetenz (siehe Kap. 3.5.6), was in einem offenen Kommentar im Fragebogen folgendermaßen bündig zusammengefasst wird:

*„Ich bin sensibilisiert; andere, sehr fremde Kulturen mit Werten, die den „westlichen“ Werten entgegenstehen, lehne ich nicht mehr so schnell ab.“  
(1612as, 32)*

Die entscheidende personale Vorbedingung für das Erreichen einer Sensibilisierung im Rahmen interkultureller Qualifizierung ist ein Mindestmaß an Offenheit, situiertes, insbesondere tätigkeits- und kooperationszentriertes Lernen stellt die wichtigste Prozess-Variable dar. Abbildung 7.1 fasst das Modellelement Sensibilisierung in einer Grafik zusammen.



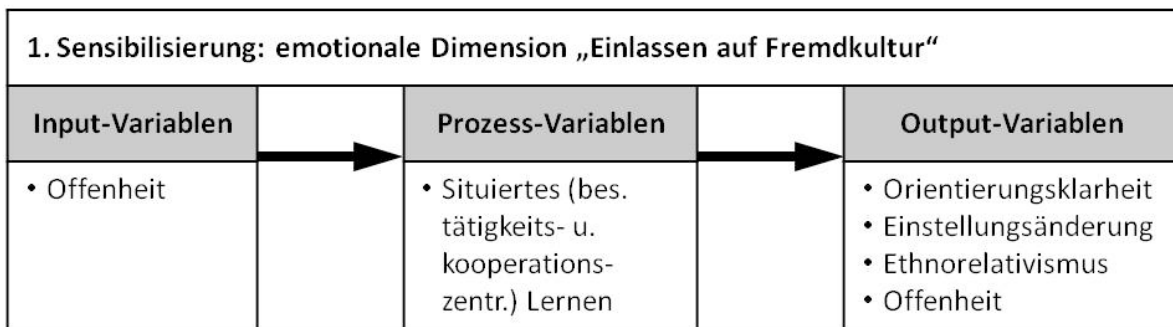


Abbildung 7.1: Modellelement Sensibilisierung

Sensibilisierung beinhaltet allerdings nicht die Fähigkeit, die erhöhte Interpretationsvarianz und ethnorelative Einstellung in konkrete Anwendungssituationen übertragen zu können, auch wenn einige Zeit im Ausland verbracht und also interkulturelle Situationen erlebt wurden. Nach dem Modell interkultureller Expertise (Bhawuk 1998; Kammhuber 2011) befinden sich die dem Nutzungsprofil Sensibilisierung Zugeordneten auch nach der interkulturellen Qualifizierung immer noch auf der Stufe von Novizen, die zwar interkulturelle Erfahrungen gesammelt und sich interkulturell relevantes Wissen erworben haben, dieses jedoch noch nicht bewusst einsetzen können, um jene zu reflektieren (vgl. Kap. 4.2.1.2). Explizites interkulturelles Lernen ist somit noch zu sehr mit einem formellen Lernkontext verknüpft, außerhalb dieses Kontextes scheint interkulturelles Lernen trotz des gesteigerten Bewusstseins immer noch relativ unbewusst und implizit abzulaufen.

## 7.2.2 Kognitive Anwendung

Neben der eben beschriebenen sensibilisierenden Wirkung interkultureller Qualifizierung kann ein Großteil der Befragten darüber hinaus die erworbenen Erkenntnisse und Potenziale auf konkrete Anwendungssituationen übertragen und das in Anwendungssituationen erlebte, zunächst irritierende fremdkulturelle Verhalten kulturadäquat und damit produktiver interpretieren.

### 7.2.2.1 Kulturadäquate Interpretation

Die durch Sensibilisierung erworbene Orientierungsklarheit, *dass* erwartungswidriges Verhalten von Interaktionspartnern in interkulturellen Situationen kulturell bedingt sein könnte, steigert sich bei kognitiver Anwendung zu einem Verständnis, *wie* dieses Verhalten aus der Perspektive des betreffenden fremdkulturellen Orientierungssystems erklärt werden kann, so dass es *Sinn ergibt*. Kultur steht nicht nur als externale Attributionsquelle zur Verfügung, sondern konkretes, differenziertes Wissen über spezifische kulturell geprägte soziale Praktiken kann zur kulturisomorphen Attribution fremdkulturellen Verhaltens herangezogen werden (vgl. Triandis

1975, S. 41, Kap. 3.4.3.2). Wie die Benennung dieses Nutzungsprofils bereits nahelegt, handelt es sich hierbei um eine genuin kognitive Transferleistung, die dem für angemessenes Handeln in interkulturellen Situationen so wichtigen Perspektivenwechsel (vgl. Kap. 3.4.3.2) entspricht.

#### 7.2.2.2 Perspektivenwechsel

Damit kompatibel sind auch die empirisch identifizierten Zusammenhänge zwischen diesem Nutzungsprofil und der Persönlichkeitseigenschaft Perspektivenwechsel im Sinne von Perspektivenübernahmefähigkeit, die somit als die bedeutsamste Input-Variable für kognitive Anwendung verstanden werden kann (vgl. auch Hatzer 2000; Stahl 1998; Strehlein 2000, Kap. 3.5.3.7). Die generelle Fähigkeit „eigene Denkmuster zu hinterfragen“, „verschiedene Lösungsmöglichkeiten und Alternativen abwägen zu können“, „die Beweggründe Anderer verstehen und die Legitimität ihres Verhaltens anerkennen zu können“ und somit „Situationen adäquat interpretieren zu können“ (Hofer 2003, S. 74) unterstützt logischerweise den in der interkulturellen Situation praktizierten Perspektivenwechsel im Hinblick auf kulturell bedingte Beweggründe in Form von kulturadäquaten Interpretationen irritierenden Verhaltens.

#### 7.2.2.3 Fallarbeit und kulturspezifisches Wissen

Auf Prozess-Ebene ergaben sich Zusammenhänge mit dem spezifischen Lernformat Fallbearbeitung und der Vermittlung kulturspezifischen Wissens, letzteres auch in Form verfügbaren Ressourcenwissens. Auch dieses Ergebnis bestätigt in der Literatur verfügbare Erkenntnisse: Zahlreiche interkulturelle Qualifizierungsformate, die den Perspektivenwechsel und das Verständnis fremdkultureller Orientierungssysteme fördern und das grundlegende Anwendungsziel der kulturadäquaten Interpretation bzw. kulturisomorphen Attribution verfolgen, arbeiten wie z. B. der seit Jahrzehnten etablierte *Culture Assimilator* (Fiedler et al. 1971) oder Kammhubers *Intercultural Anchored Inquiry* (Kammhuber 2000, vgl. Kap. 4.3.2.3) mit kritischen Interaktionssituationen, die letztlich fokussierte Fallstudien darstellen (siehe Kap. 3.3.3.1). Wie bereits im Diskussionsteil zur Fragebogenstudie erläutert wurde (siehe Kap. 6.4.5.4), erfordert diese Art des Lernens neben kooperativer Reflexion bereits innerhalb des formellen Lernkontexts auch die kognitive Anwendung erworbenen Wissens, was in Verbindung mit der Präsentation wissenschaftlich gesicherten kulturspezifischen Wissens durch die Lehrenden zu einer Erweiterung und Differenzierung bestehender Wissensbestände führt. Das eher implizit, prozedural und episodisch kodierte Wissen über kulturell bedingte soziale Praktiken wird auf diese Weise expliziert und zu deklarativ und semantisch verfügbarem Wissen, das auf die Reflexion und

Interpretation eigener interkultureller Erfahrungen übertragen und im Rahmen informeller Lernkontexte bewusst angewandt und wieder internalisiert werden kann (vgl. Kap. 3.5.5.4).

Im Sinne Deweys (Dewey 1938, S. 105 ff, vgl. Kap. 4.2.2.3) handelt es sich bei diesem kulturspezifischen Wissen nicht um die letztgültige, objektive Wahrheit über spezifische Kulturen, die zu bestimmen im Sinne eines erweiterten Kulturbegriffs weder möglich noch sinnvoll ist (siehe Kap. 3.2.2), sondern um ein zweckrational vereinfachtes Orientierungs- oder Gebrauchswissen, dessen Wahrheitsgehalt sich darin bemisst, ob es sich in einer spezifischen Situation bewährt und zur sinnvollen Interpretation beiträgt oder nicht. Entsprechend der *fuzzy logic* (vgl. Kap. 3.1.3.4) ist dieses kulturspezifische Wissen in manchen interkulturellen Situationen wahr, weil es das fremdkulturelle Verhalten gut erklärt und der produktiven Situationsgestaltung dient, in anderen wieder nicht, weil sich die Interaktionspartnerin anders verhält, als es das Wissen über die Kultur, der sie situationsabhängig zugeordnet wurde, erwarten ließe. Auch wenn sich in der vorliegenden Untersuchung keine Anhaltspunkte dafür finden ließen, wäre es durchaus denkbar, dass die Stufe der kognitiven Anwendung in gesteigertem Maße anfällig für Überkulturalisierungen ist und die situationsabhängige, differenzierte und adaptive Anwendung kulturspezifischen Wissens im Sinne der *fuzzy logic* zu Gunsten einer Überbetonung kultureller Differenzen vernachlässigt wird.

#### 7.2.2.4 Modellelement kognitive Anwendung

Das Nutzungsprofil kognitive Anwendung kann als kognitive Wirkungsstufe interkultureller Qualifizierung betrachtet werden, die sich in der kulturadäquaten Interpretation fremdkulturellen Verhaltens in interkulturellen Situationen zeigt, ein gewisses Maß an Perspektivenübernahmefähigkeit als Input-Variable erfordert und in besonderem Maße von den Prozess-Variablen Fallarbeit und Vermittlung kulturspezifischen Wissens gefördert wird. Dieses Nutzungsprofil entspricht damit der kognitiv geprägten Dimension interkultureller Kompetenz, die in dieser Arbeit als „Verstehen von Fremdkultur“ bezeichnet wird (vgl. Kap. 3.5.6).

Die Vertreter kognitiver Anwendung haben offenbar den Schritt von Novizen zu interkulturellen Experten (vgl. Bhawuk 1998; Kammhuber 2011, Kap. 4.2.1.2) vollzogen, die bewusst und zielgerichtet konzeptuelles Wissen zur Analyse eigener Diskrepanzerfahrungen heranziehen. Zwar ist die Transformation zur fünften Stufe *adaptation* im Bennett-Modell (Bennett und Bennett 2004, S. 153, vgl. Kap. 4.2.1.1) nicht feststellbar, weil keine Verhaltensanpassung in interkulturellen Situationen stattfindet, aber die Verknüpfung von Lehrinhalten mit der eigenen Erfahrungswelt scheint geglückt: Es wird eine subjektive Lernproblematik ausgegliedert (vgl.

Holzkamp 1993, S. 182, Kap. 4.2.2.5) und eine aktive Untersuchung selbst erlebter unbestimmter Situationen eingeleitet (vgl. Dewey 1938, S. 101, Kap. 4.2.2.3). Abbildung 7.2 illustriert das Modellelement kognitive Anwendung grafisch.



Abbildung 7.2: Modellelement kognitive Anwendung

### 7.2.3 Aktivierung

Während die anderen Nutzungsprofile als Ergebnis der Interviewstudie identifiziert und quantitativ grobenteils bestätigt werden konnten, ergab sich Aktivierung als zusätzliches Nutzungsprofil aufgrund der Ergebnisse der im Rahmen der Fragebogenstudie erfolgten Faktorenanalyse. Aktivierung bündelt sämtliche motivationalen Output-Variablen und zeigt sich in einer bewussten Lernstrategie und erhöhten Lernmotivation im Hinblick auf weiteren gezielten Wissenserwerb, das gezielte Aufsuchen interkultureller Situationen sowie die Weitergabe erworbenen Wissens an Dritte.

#### 7.2.3.1 Motivation und Strategie interkulturellen Lernens

Die Befragten geben an, aufgrund der Qualifizierungsmaßnahme gezielt den häufigeren und intensiveren Kontakt zu Vertretern fremder Kulturen zu suchen, sei es im Inland oder in Form eines geplanten Auslandsaufenthalts, um die erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten in informellen Lernkontexten auszutesten und selbstständig weiterzuentwickeln. Dies geht einher mit dem festen Willen, sich weiteres Wissen kulturspezifischer oder -allgemeiner Art anzueignen und die bisherigen und zukünftigen interkulturellen Erfahrungen gezielter und bewusster zu analysieren und zu reflektieren.

Im Vergleich zu kognitiver Anwendung, die eher als Reaktion auf die Konfrontation mit fremdkulturellen sozialen Praktiken verstanden werden kann, sei es im formellen Lernkontext bei der gemeinsamen Analyse von Fällen und kritischen Interaktionssituationen oder im informellen Lernkontext bei der Interpretation selbst erlebter interkultureller Situationen, hat Aktivierung

eine eindeutig proaktive Qualität: Die Lernenden haben erkannt, dass interkulturelle Kompetenz nicht innerhalb eines Qualifizierungsprogramms von lehrenden Experten abschließend vermittelt werden kann, sondern dass ihre Weiterentwicklung einen selbst gesteuerten, eigenverantwortlichen informellen Lernprozess erfordert. Der „Wahrheitsgehalt“ des erworbenen Wissens, um bei Deweys pragmatistischer Sichtweise zu bleiben (Dewey 1938, S. 105 ff, vgl. Kap. 4.2.2.3), muss in konkreten, realen Situationen selbständig ermittelt und das Wissen entsprechend ergänzt, erweitert, differenziert, angepasst werden. Dazu müssen derartige Situationen aktiv aufgesucht werden. Darüber hinaus ergibt es Sinn, den potenziellen Verlauf dieser Situationen zu antizipieren, vorab so viele relevante Informationen wie möglich einzuholen und die gemachten Erfahrungen im Anschluss zu reflektieren, um den Erkenntnisgewinn und die Kompetenzerweiterung für die produktivere Bewältigung kommender interkultureller Situationen zu sichern. In einem solchen geplanten Vorgehen zeigen sich nicht nur der Wille und die Motivation, *dass* man selbständig aktiv werden muss, um interkulturelle Kompetenz zu entwickeln (vgl. Kap. 3.5.4.1), sondern auch eine Strategie, *wie* dies sinnvollerweise gelingen kann.

#### 7.2.3.2 Multiplikator­tätigkeit

Während das Hauptaugenmerk des Nutzungsprofils Aktivierung in der eben geschilderten Motivierung zur und Planung der selbst gesteuerten Weiterentwicklung interkultureller Kompetenz liegt, beinhaltet es auch tatsächlich umgesetzte Aktivitäten in Form der Weitergabe des in der Qualifizierungsmaßnahme erworbenen Wissens und der Beratung Dritter bei der Reflexion interkultureller Situationen. In dieser Multiplikator­tätigkeit zeigt sich wieder der Wille zum eigenverantwortlichen Lernen. Denn der zeitliche und intellektuelle Aufwand, der mit der Beratung und Unterstützung Anderer einhergeht, lohnt sich für die Beratenden, indem sie die Möglichkeit nutzen, den eigenen Wissensstand und das Kompetenzniveau sowie auch den Gebrauchswert des Wissens anhand des gewonnenen Nutzens für die Beratenen zu überprüfen. Außerdem lernt man durch den Austausch und die gemeinsame Reflexion interkultureller Erfahrungen auch andere Perspektiven kennen, die für die eigene Handlungsplanung wieder wertvoll sein können – ein Vorteil, der bei der kooperativen Reflexion von Problemsituationen in formellen situierten Lernumgebungen gezielt angestrebt wird (vgl. Kap. 4.3.2.5). Multiplikator­tätigkeit ist somit, sofern sie wie bei den Befragten unentgeltlich betrieben wird, in erster Linie eine Form des informellen kooperativen Lernens, ohne das nach sozialkonstruktivistischen (vgl. Kap. 4.2.2.1) und soziohistorischen Betrachtungen (vgl. Kap. 4.2.2.4) ein Kompetenzerwerb nicht gelingen kann.

### 7.2.3.3 *Teilnahmemotivation*

Es konnten zwar keine signifikanten Zusammenhänge zwischen Teilnahmemotivation und der Bevorzugung spezifischer Lernformate sowie Transferleistungen identifiziert werden, aber da methodische Verzerrungen bei der Erfassung der Teilnahmemotivation nicht ausgeschlossen werden können (siehe Kap. 6.4.6.4), kann Teilnahmemotivation durchaus als bedeutsame Input-Variable für das Nutzungsprofil Aktivierung angenommen werden. Denn Studierende, die aufgrund eher intrinsischer Motivation an einem interkulturellen Qualifizierungsprogramm teilnehmen, sind sehr wahrscheinlich besser in der Lage, die behandelten Inhalte auf die eigene Erfahrungs- und Lebenswelt zu übertragen und gelangen eher zu der Erkenntnis, dass ein wahrer Kompetenzerwerb nur durch eigene Lernanstrengungen in informellen Kontexten erreicht werden kann, als eher extrinsisch motivierte Studierende.

Angenommen eine Studierende hat ein Wissens- oder Kompetenzdefizit bei sich festgestellt, z. B. weil sie interkulturelle Begegnungen nicht wie geplant gestalten, einem Text über die Thematik nicht folgen oder in einer Diskussion zur Integration ausländischer Mitbürger den eigenen Standpunkt nicht lokalisieren und formulieren konnte. Nach Holzkamps Theorie des expansiven Lernens (Holzkamp 1993, siehe Kap. 4.2.2.5) entwickelt sie nun idealerweise eine subjektive Lernproblematik sowie eine intellektuelle oder persönliche Motivation, sich weiter mit der Thematik zu befassen. Auf der Suche nach Möglichkeiten, das eigene Erfahrungs- und Handlungspotenzial diesbzgl. gezielt zu erweitern, stößt sie auf ein Angebot der eigenen Hochschule für ein interkulturelles Qualifizierungsprogramm, bewirbt sich dafür und erhält einen Teilnahmeplatz. Diese Person wird jeden Inhalt, jede Übung und jedes Beispiel, das ihr im Rahmen des Programms angeboten wird, interessiert aufgreifen, im Hinblick auf die eigene Lernproblematik gedanklich auf Nützlichkeit hin prüfen und wenn diese Prüfung positiv ausfällt, versuchen, die gewonnenen Erkenntnisse im eigenen Lebens- und Arbeitsalltag einzusetzen und auszutesten. Ein Zertifikat oder die erzielte Note ist ihr dabei womöglich sogar egal.

Jemand hingegen, der gehört hat, dass das Programm interessant und gut umgesetzt sei, man Spaß dabei haben oder nette Leute kennenlernen kann, oder der sich ein Zertifikat zur Aufwertung des Lebenslaufes, gute Noten oder vermeintlich einfache Credit Points erwerben will, oder der eine bequeme Gelegenheit ergreifen will, sich auf einen geplanten Auslandsaufenthalt oder eine international ausgerichtete Berufstätigkeit vorzubereiten, hat eine eher extrinsische, diffuse, pragmatische, an sozialen Interessen oder der Karriereplanung orientierte Motivation zur Teilnahme. Auch diese Person kann natürlich auch eine – anfangs noch latente – subjektive Lernproblematik mitbringen oder im Laufe der Programmteilnahme entwickeln, im Gegensatz

zur von vornherein intrinsisch motivierten Teilnehmerin ist dies jedoch nicht zwingend gegeben: Das Zertifikat, die Note, der Spaß bleibt womöglich das Hauptmotiv für die Teilnahme und die Aktivierung zum eigenverantwortlichen informellen Lernen vielleicht ganz aus.

#### *7.2.3.4 Selbstreflexion*

Die angenommenen Zusammenhänge zwischen Selbstreflexion und situiertem Lernen sowie Handlungstransfer konnten nicht bestätigt werden, doch ergaben sich welche mit dem Nutzungsprofil Aktivierung. Selbstreflexion fügt sich hervorragend in die motivationale Struktur dieses Nutzungsprofils. Zum Einen erfordert die systematische Betrachtung der eigenen Wahrnehmungen, Wünsche, Gefühle, Gedanken, Erfahrungen, Handlungen etc. eine gewisse Motivation, da dies Zeit und Aufwand erfordert und auch Risiken für den eigenen Selbstwert birgt. Zum Anderen weckt der unvoreingenommene Blick auf eigene Defizite, Schwächen, Fehldeutungen und -handlungen erst die Motivation, bewusst und aktiv an sich zu arbeiten, um die Diskrepanz zwischen diagnostiziertem und angestrebtem Selbst zu beseitigen. Nach der Selbstwahrnehmungstheorie von Bem (Bem 1972) kann eine gesteuerte Einstellungsänderung nur über Selbstreflexion gelingen (siehe Kap. 3.5.4.5), Selbsterkenntnis stellt eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung interkultureller Kompetenz dar (siehe Kap. 3.5.5.1) und eine generalisierte Strategie interkulturellen Lernens erfordert zwangsläufig die Fähigkeit zur Selbstreflexion, damit aus den eigenen Erfahrungen auch in informellen Kontexten systematisch, gesteuert und gezielt gelernt werden kann. Insofern ist es verständlich, dass sich Selbstreflexion sowohl als bedeutsame Output- als auch Prozess-Variable von Aktivierung ergab. Vertreter des Nutzungsprofils Aktivierung nehmen Anregungen und Hilfestellungen zur Selbstreflexion, die im Rahmen eines Qualifizierungsprogramms angeboten werden wie z. B. Persönlichkeitstests oder individuelle Rückmeldungen zur Performanz in Übungen, bereitwilliger an als Andere und beurteilen sie als besonders wertvoll.

#### *7.2.3.5 Modellelement Aktivierung*

Aktivierung bündelt die motivationalen Wirkungen interkultureller Qualifizierung, die aus einer gesteigerten Motivation und generalisierten Strategie zum eigenständigen, selbstverantworteten interkulturellen Lernen in informellen Kontexten besteht. Erhöhte Selbstreflexionsfähigkeit ist ein Teil dieser Wirkung, die von Multiplikatorität, der Weitergabe erworbenen Wissens an Dritte in informellen kooperativen Lernprozessen, begleitet wird. Intrinsische Teilnahmemotivation hinsichtlich der interkulturellen Qualifizierungsmaßnahme spielt dabei als Input- und Selbstreflexion als Prozess-Variable eine bedeutsame Rolle.

Die Vertreter des Nutzungsprofils Aktivierung sind fest entschlossen, den in einer Qualifizierungsmaßnahme angestoßenen formellen Lernprozess, aktiv und eigenverantwortlich in informellen Kontexten fortzuführen, sie stehen damit an der Schwelle zum Handlungstransfer. Diese Wirkungsstufe entspricht damit einem der Metaziele formellen situierten interkulturellen Lernens, die Unabhängigkeit, Selbstbestimmtheit und -verantwortung des lernenden Subjekts zu fördern (siehe Kap. 4.3.2.4). Dabei spielt es keine Rolle, ob man entsprechend der in dieser Arbeit beschriebenen lerntheoretischen Grundlagen zu informellem interkulturellen Lernen (siehe Kap. 4.2.2) nun von Bedeutungstransformation (Mezirow 1997, Kap. 4.2.2.2), „curiosity“ (Dewey, 1938/1997, S. 38, Kap. 4.2.2.3) oder subjektiver Lernproblematik (Holzkamp 1993, S. 182, Kap. 4.2.2.5) spricht.

Die Identifizierung dieser Wirkungsstufe interkultureller Qualifizierung liefert eine wertvolle Differenzierung der Ergebnisse der Interviewstudie und der populären Dreidimensionalität interkultureller Kompetenz (siehe Kap. 3.5.2): Neben einer emotional geprägten ethnorelativen Einstellung, kognitiver Anwendung und aktionalem Handlungstransfer, hat sich noch eine eigenständige motivationale Komponente ergeben, die nach der in dieser Arbeit eingeführten Terminologie (siehe Kap. 3.5.6) als „Zugehen auf Fremdkultur“ bezeichnet werden kann. Das Modellelement Aktivierung ist in Abbildung 7.3 grafisch dargestellt.

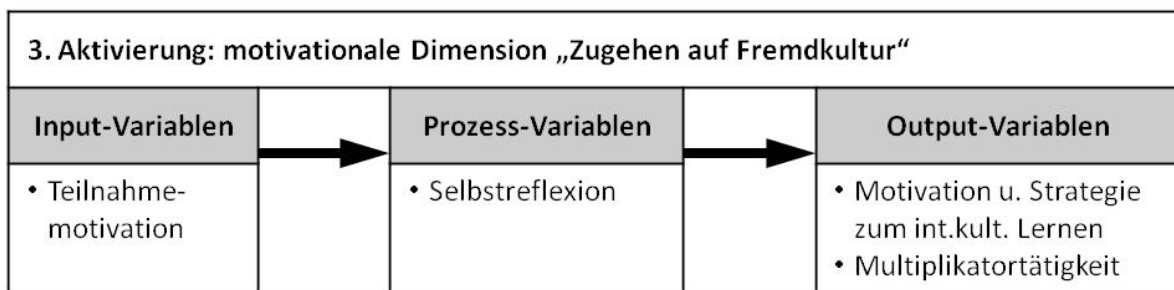


Abbildung 7.3: Modellelement Aktivierung

#### 7.2.4 Aktionale Anwendung

Die Nutzungsprofile aktionale Anwendung und Potenzierung konnten in der Fragebogenstudie zwar nicht unabhängig voneinander bestätigt werden. Da dies jedoch in erster Linie auf den zu knappen Zeitraum für informelles Lernen zwischen Qualifizierungsprogramm und Befragung zurückgeführt werden kann (vgl. Kap. 6.4.5.5) sowie aufgrund der Ergebnisse der Interviewstudie und theoretischer Überlegungen, ergibt eine Differenzierung dennoch Sinn.



Während Aktivierung die Erkenntnis, die Entschlossenheit und die Strategie zum informellen interkulturellen Lernen beschreibt, stellt aktionale Anwendung den praktisch vollzogenen Handlungstransfer der erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten in der realen Lebenswelt dar. Dieser Handlungsvollzug äußert sich in einer Verhaltensanpassung in selbst erlebten interkulturellen Situationen, in den meisten Fällen in Form fremdkulturell adäquaten Verhaltens, bisweilen auch in Form alternativen Verhaltens, das den sozialen Praktiken der Fremdkultur gegenläuft, aber denjenigen der Eigenkultur entspricht. Kulturadäquates Verhalten folgt einer Assimilationsstrategie (siehe Kap. 3.4.4.2), alternatives Verhalten einer Dominanzstrategie (siehe Kap. 3.4.4.3). Begleitet wird die Verhaltensanpassung von einer gesteigerten Fähigkeit zur Stressreduktion in der Situation, also einer produktiven Regulierung aufkommender negativer Emotionen.

#### *7.2.4.1 Assimilationsstrategie*

Hält man sich vor Augen, dass Teilnehmende einer interkulturellen Qualifizierungsmaßnahme für den Einfluss von Kultur auf menschliches Verhalten sensibilisiert werden, sich eine ethno-relative Einstellung und Wertschätzung für fremde Kulturen aneignen, fremdkulturelle Verhaltensstandards gedanklich auf authentische interkulturelle Situationen übertragen, diese aus fremdkultureller Sicht produktiver zu interpretieren lernen und damit ein größeres Verständnis für fremdkulturelle Orientierungssysteme aufbauen, schließlich eine Motivation und Strategie entwickeln, das Wissen über fremde Kulturen im eigenen Verhalten anzuwenden, dann ist es sehr wahrscheinlich, dass sie bei der real umgesetzten Verhaltensanpassung in interkulturellen Situationen zunächst versuchen, sich möglichst weit der Kultur der Interaktionspartner anzupassen. Anpassung ist ein vielfach untersuchtes und entscheidendes Kriterium angemessenen Handelns in interkulturellen Situationen (siehe Kap. 3.4.3.4). Dass Teilnehmende oder frische Absolventen eines interkulturellen Qualifizierungsprogramms dabei die eigenen Ziele und eigenkulturellen sozialen Praktiken zu Gunsten der kulturell bedingten Bedürfnisse der Interaktionspartner tendenziell vernachlässigen und eine Assimilationsstrategie (siehe Kap. 3.4.4.2) wählen, ist nur allzu verständlich.

#### *7.2.4.2 Dominanzstrategie*

Erst wenn eine fortgesetzte Assimilationsstrategie an ihre Grenzen stößt, z. B. weil die kulturadäquate Verhaltensanpassung nicht im gewünschten Maße gelingt oder von den fremdkulturellen Partnern nicht ausreichend gewürdigt wird, die vernachlässigten eigenen Ziele mit Macht wieder ins Bewusstsein rücken, das persönliche Wohlbefinden massiv beeinträchtigt wird oder

Identitätskonflikte auftreten, wird eine Dominanzstrategie attraktiv (siehe Kap. 3.4.4.3). Man besinnt sich wieder darauf, dass man bei aller Wertschätzung und allem Verständnis für die fremde Kultur, dennoch die Alternative hat, entgegen der fremdkulturellen Normen und im Sinne der eigenkulturellen sozialen Praxis zu handeln. Vertreter aktionaler Anwendung sind sich im Gegensatz zu implizit interkulturell Lernenden (vgl. Kap. 4.1) allerdings der Wirkungen derartigen dominanten Handelns bewusst, können die Folgen zuverlässig abschätzen und sich dann entscheiden, ob sie diese Folgen bereit sind, in Kauf zu nehmen.

Damit wird auch die Kritik des Essener kulturwissenschaftlichen Graduiertenkollegs an Dearsdorffs (und anderer Autoren) normativer Auffassung, interkulturell kompetentes Verhalten dürfe per se nicht konfrontativ sein, bestätigt (Bertelsmann Stiftung 2006, S. 6; Straub et al. 2007a, S. 4–6, vgl. Kap. 3.1.3.1). Effektives Handeln in interkulturellen Situationen (siehe Kap. 3.4.2) und das übergeordnete Qualifizierungsziel Empowerment (vgl. Kap. 2.1.2.3, 3.4.2.3) erfordern eben auch bisweilen – nach einer eingehenden Prüfung – die Ablehnung fremdkultureller Verhaltensstandards und eine Handlungsstrategie, die sie nicht berücksichtigt. Mit der Möglichkeit, zwischen Assimilations- oder Dominanzstrategie wählen zu können, wird ein weiteres der Metaziele formellen situierten interkulturellen Lernens erreicht, indem die Lernenden eine erhöhte Entscheidungskompetenz aufweisen sowie willens und in der Lage sind, die Verantwortung für eigenverantwortlich getroffene Entscheidungen zu übernehmen (vgl. Kap. 4.3.2.4).

#### *7.2.4.3 Stressreduktion*

Als affektive Begleiterscheinung aktionaler Anwendung hat sich eine gesteigerte Fähigkeit zur Stressreduktion in interkulturellen Situationen ergeben. Auch dies entspricht einem Metaziel formellen situierten interkulturellen Lernens, nämlich der Stärkung des „emotionalen Muskels“ (Kammhuber 2000, S. 40, vgl. Kap. 4.3.2.4), die sich in einer erhöhten Stresstoleranz im Umgang mit erwartungswidrigen, unvorhersehbaren, komplexen oder konfrontativen Situationsverläufen zeigt. Nicht nur angesichts der eben beschriebenen Möglichkeit einer Dominanzstrategie, ist eine solche Fähigkeit zur produktiven Emotionsregulierung während des Handlungsvollzugs in der Situation essenziell. Auch eine misslungene Assimilationsstrategie, eine vermeintlich kulturadäquate Interpretation fremdkulturellen Verhaltens, die sich nicht bewährt, nicht mehr zu überblickende Komplexität, externe Stressfaktoren wie Lärm, Hitze oder mangelnde Infrastruktur etc. führen zu emotionaler Belastung, die reguliert werden muss, um die Orientierung (wieder) zu erhalten, aufkommende Panik kontrollieren und die Situation bestmöglich steuern zu können.

#### *7.2.4.4 Sozialkompetenz*

Sozialkompetenz ist die einzige der untersuchten Persönlichkeitseigenschaften, bei der sich ein signifikanter Unterschied zwischen Personen mit hohem und niedrigem Handlungstransfer ergab. Die Fähigkeit zur aktiven Kontaktaufnahme, zum Aufbau und Erhalt sozialer Beziehungen ist unbestritten ein essenzieller, eher aktional geprägter Bestandteil interkultureller Kompetenz, der in der Forschungsliteratur unter unterschiedlichen Bezeichnungen bestätigt wird (z. B. Black 1990; Cui und Awa 1992; Deller 2000; Kealey 1989; Stahl 1998, siehe Kap. 3.5.3.5, 3.5.6). Zur aktionalen Anwendung der in einer interkulturellen Qualifizierungsmaßnahme erworbenen Wissensbestände und Fähigkeiten begleitend zum oder gleich im Anschluss an das Programm bedarf es demnach eines Mindestmaßes an Sozialkompetenz. Insofern stellt Sozialkompetenz natürlich auch eine relevante Input-Variable für aktionale Anwendung dar: Je sozial kompetenter die Teilnehmenden sind, umso leichter fällt es ihnen, reale interkulturelle Situationen aufzusuchen und darin unter Anwendung hilfreichen Wissens und nützlicher Fertigkeiten effektiv und angemessen zu handeln, so dass sich langfristig befriedigende Beziehungen entwickeln.

#### *7.2.4.5 Informelles Lernen*

Zwischen aktionaler Anwendung und tätigkeitszentriertem Lernen ergaben sich anders als erwartet keine Zusammenhänge. Tätigkeitszentriertes Lernen ist ebenso wie kooperatives Lernen als Teil situierten Lernens für alle Nutzungsprofile interkultureller Qualifizierung in ähnlich hohem Maße bedeutsam und wird daher bereits als eine relevante Prozess-Variable ab der Wirkungsstufe Sensibilisierung betrachtet. Fallarbeit und kulturspezifisches Wissen spielen eine besondere Rolle für kognitive Anwendung, Selbstreflexion für Aktivierung. Die Tatsache, dass kein Programmelement als bedeutsame Prozess-Variable für aktionale Anwendung identifiziert werden konnte, verweist auf den informellen Kontext, in dem aktionale Anwendung stattfindet. Das unmittelbare Wirkungsspektrum interkultureller Qualifizierung endet mit dem Nutzungsprofil Aktivierung: Die Motivation und der Umsetzungsplan zur Anwendung ist nach Sensibilisierung und kognitiver Anwendung der weitreichendste Effekt, der einem formellen Lernprogramm, auch wenn es noch so erfahrungsorientiert ausgerichtet ist, direkt zugeschrieben werden kann. Alles, was darüber hinausgeht, die tatsächliche Umsetzung in Handlung in konkreten, realen Anwendungssituationen, liegt komplett in der Verantwortlichkeit der Lernenden und ist somit Teil eines informellen Lernprozesses.

Diese in dieser Arbeit empirisch untermauerte Erkenntnis ist weder neu noch sonderlich originell, aber dennoch von einem nicht zu unterschätzenden Wert, da die „pädagogischen Machbarkeitsmythen“ (Leenen 2007, S. 779) einer allzu kognitivistisch geprägten, auf die Lehrenden und Instruktion fokussierten Didaktik langlebiger sind, als aktuelle Diskurse vermuten ließen (vgl. Kap. 4.3.2.6). So wird immer wieder beklagt, dass interkulturelle Trainings vorwiegend „nur“ Effekte auf kognitiver und affektiver Ebene erzielen (z. B. Mendenhall et al. 2004), wobei offenbar die für aktionale Anwendung unentbehrliche Prozess-Variable informelles Lernen systematisch ausgeblendet wird. Ein Versäumnis, das unvermeidlich zum von Holzkamp kritisierten „Lehr-Lern-Kurzschluss“ (Holzkamp 1993, S. 387, siehe Kap. 4.3.2.6) führen muss. Arbeiten, die sich intensiver mit den lerntheoretischen Grundlagen interkultureller Qualifizierung befassen, kommen dagegen zu der Erkenntnis, dass die Entwicklung interkultureller Kompetenz letztlich nur „selektiv und sukzessiv“ (Straub 2010, S. 35) in einem langfristigen Wechselspiel zwischen implizitem und explizitem Lernen in formellen und informellen Kontexten gelingen kann (siehe z. B. Kammhuber 2000; Leenen 2007; Stengel 2008; Straub 2010). Ein interkulturelles Qualifizierungsprogramm kann die Teilnehmenden auf effektives und angemessenes Handeln in interkulturellen Situationen vorbereiten, indem diese simuliert werden, zu ihrer Bewältigung potenziell nützliches Wissen vermittelt und erarbeitet sowie authentische Erfahrungen unter professioneller Moderation ausgetauscht, reflektiert und analysiert werden. Das „Handeln-Lernen im Alltag“ (Führer 1990) kann es den Lernenden jedoch nicht abnehmen. Diese Einsicht wird auch durch eine der Evaluationsstudien zum Zusatzstudium Internationale Handlungskompetenz empirisch bestätigt: Nur bei Studierenden, die sowohl das Zusatzstudium als auch einen Aufenthalt in fremd- oder interkultureller Umgebung absolvierten, konnte eine Persönlichkeitsentwicklung bzgl. interkulturell relevanter Variablen festgestellt werden; formelles oder informelles Lernen für sich alleine erzielte hingegen keine Effekte in dieser Richtung (Lidzbarski 2009, vgl. Kap. 4.5.8).

#### *7.2.4.6 Modellelement aktionale Anwendung*

Das Nutzungsprofil aktionale Anwendung beschreibt den Handlungstransfer in konkrete interkulturelle Situationen der realen Arbeits- und Lebenswelt. Dieser Transfer zeigt sich in einer Verhaltensanpassung in Richtung kulturadäquates Verhalten, das einer Assimilationsstrategie folgt oder alternatives Verhalten, das einer Dominanzstrategie folgt, und wird von gelungener Emotionsregulierung in Form von Stressreduktion begleitet. Die Vertreter des Nutzungsprofils aktionale Anwendung haben offenbar Bennetts fünfte Stufe *adaptation* erreicht (Bennett und Bennett 2004, S. 153, vgl. Kap. 4.2.1.1) und können als fortgeschrittene Experten betrachtet

werden, die Wissen und reflektierte Erfahrungen in adaptives Handeln in neuen interkulturellen Situationen transferieren können (vgl. Bhawuk 1998, Kammhuber 2011, Kap. 4.2.1.2). Diese Wirkungsstufe entspricht der aktionalen Dimension interkultureller Kompetenz und kann als „Umgehen mit Fremdkultur“ bezeichnet werden (vgl. Kap. 3.5.6). Maßgeblich dafür ist ein gewisses Maß an Sozialkompetenz als Input-Variable sowie das Vorhandensein und die Nutzung der Möglichkeit zum informellen Lernen als Prozess-Variable. Abbildung 7.4 illustriert das Modellelement aktionale Anwendung in einer Grafik.

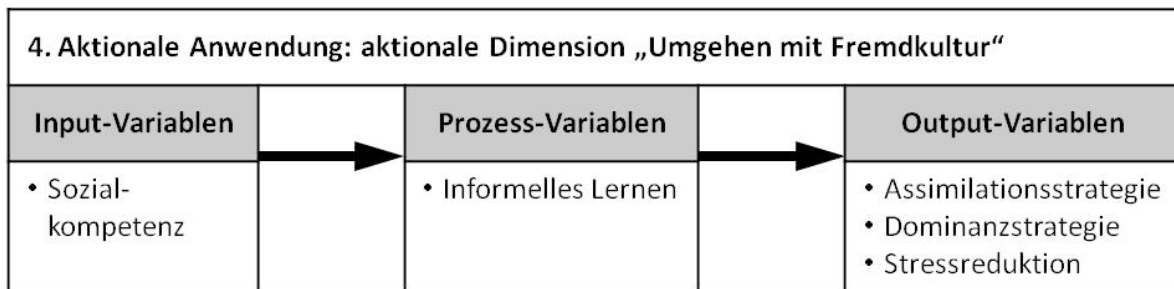


Abbildung 7.4: Modellelement aktionale Anwendung

### 7.2.5 Potenzierung

Potenzierung stellt die höchste Wirkungsstufe interkultureller Qualifizierung dar und kann wie aktionale Anwendung nur in Verbindung mit selbstgesteuerten informellen Lernprozessen erreicht werden. Dabei werden die durch aktionale Anwendung in verschiedenen realen interkulturellen Begegnungssituationen gesammelten konkreten Erfahrungen wieder abstrahiert und zur Entwicklung einer generalisierten Strategie interkulturellen Handelns genutzt (vgl. Kap. 3.4.4.5), die in komplett neuen und ungewohnten Situationen eingesetzt werden kann. Sie äußert sich in erster Linie in der gezielten Suche nach weiteren relevanten Informationen in der Situation – über persönliche, situativ und kulturell bedingte Beweggründe und Einflussfaktoren – bevor das eigentliche Ziel weiter verfolgt wird. Diese gezielte Informationssuche kann wiederum als der entscheidende erste Schritt einer erfolgversprechenden Synthesestrategie (siehe Kap. 3.4.4.4) betrachtet werden. Gelassenheit stellt die nötige emotionale Begleiterscheinung einer solchen Strategie dar.

#### 7.2.5.1 Synthesestrategie: gezielte Informationssuche

Während die bei aktionaler Anwendung eingesetzten Assimilations- oder Dominanzstrategien eine klare Richtung vorgeben und entweder den Regeln und Praktiken der fremden oder jenen der eigenen Kultur entsprechen, besteht eine Synthesestrategie in der Suche nach etwas Neuem,

Unbekanntem, nach „common ground“, dem „third way“ oder der „third culture“ (Deardorff 2009b, S. 268). Die jeweils angemessene Synthesestrategie ist demnach in jeder Situation wieder komplett aufs Neue zu entwerfen. Auch die Anteile, inwieweit, wie lange und intensiv der einen oder anderen Kultur entsprochen wird, ist nicht von vornherein klar. Eine vermeintlich ideale „fifty-fifty“-Lösung kann angesichts der Komplexität und Dynamik kultureller Orientierungssysteme unmöglich gezielt angesteuert werden und ist außerdem wohl nicht in jeder Situation automatisch die produktivste Handlungsalternative. Auch Varianten, die letztlich einer Assimilations- oder Dominanzstrategie ähneln, sind als Synthesestrategie denkbar, sofern sie von allen beteiligten Interaktionspartnern ausgehandelt wurden und zeitlich befristet sind (vgl. Bolten 2011, S. 63).

Das einzige stabile Element einer Synthesestrategie kann in der gezielten Informationssuche bei Eintritt in die Situation verortet werden (siehe Kap. 3.4.3.1). Bevor die Umsetzung der eigentlichen Ziele angestrebt oder ein Aushandlungsprozess eröffnet wird, werden erst einmal die Interaktionspartner beobachtet, befragt und, sofern sich die Gelegenheit bietet, auch informiert über die eigenen Motive und Verhaltensstandards. Handlungsreaktionen fallen in dieser Phase der Suche nach und des Austausches von relevanten Informationen sehr zurückhaltend, wohlwollend und richtungsoffen aus. Um von der Anpassung an das fremdkulturelle Orientierungssystem im Sinne einer Assimilationsstrategie zu einer Anpassung an die spezifischen Erfordernisse der aktuellen interkulturellen Situation zu gelangen (siehe Kap. 3.4.3.4), bedarf es weiterer, aktuellerer und spezifischerer Informationen als vorab verfügbares Wissen über die beteiligten Kulturen. Allerdings bietet dieses bereits abrufbare kulturspezifische Wissen eine hervorragende Ausgangsposition für die Exploration der Situation und die Informationsgewinnung (siehe Kap. 3.4.3.1).

Die Befähigung zur produktiven Informationssuche in unklaren Situationen (Kammhuber 2000, S. 35) entspricht einem der Metaziele formellen situierten interkulturellen Lernens (Kammhuber 2000, S. 41, vgl. Kap. 4.3.2.4). Auch das von Kammhuber mitentwickelte „SPATEN-Modell“ (Thomas et al. 1998, S. 140) beschreibt eine Synthesestrategie mit Schwerpunkt Informationsgewinnung im hier dargestellten Sinne, wobei die Anfangsbuchstaben der einzelnen Schritte, den namengebenden Spaten bilden, mit dem in der interkulturellen Situation „tiefer“ nach Informationen „geschürft“ werden kann: 1) „Stop des automatischen Bewertungsprozesses“, 2) „Präzisierung der Irritation“, 3) „Andere Einflussfaktoren berücksichtigen“, 4) „Thematisierung der eigenen Erwartungen“, 5) „Eigenkulturelle Standards reflektieren“ und 6) „Nach möglichen fremdkulturellen Standards suchen“ (Thomas et al. 1998, S. 140).

#### *7.2.5.2 Gelassenheit*

Während die bei aktionaler Anwendung eingesetzte Stressreduktion eine Reaktion auf emotionale Belastungen darstellt, trägt Gelassenheit von vornherein dazu bei, Stress gar nicht entstehen zu lassen. Dies ist für die eben beschriebene Informationssuche im Rahmen einer Synthesestrategie auch nötig: Das Zurückstellen der eigentlichen Handlungsziele in der Situation, um zunächst Informationen zu sammeln und auszutauschen sowie die weitere kooperative Vorgehensweise auszuhandeln, erfordert eine gewisse Gelassenheit – umso mehr, wenn die handelnden Personen unter Zeit- und Erfolgsdruck stehen, wie dies in vielen interkulturellen Begegnungssituationen der Fall sein dürfte. Auch die Kontrolle negativer Emotionen und automatisch ablaufender Bewertungsprozesse, die erwartungswidriges Verhalten fremdkultureller Interaktionspartner auslöst (vgl. Kap. 3.3.3), erfordert Gelassenheit (siehe Kap. 3.5.4.2).

Auch wenn Gelassenheit durchaus immer wieder als entscheidendes Element interkultureller Kompetenz genannt und untersucht wird (z. B. Brislin 2000; Hammer et al. 1978; Kim 2009, S. 57; Spitzberg und Changnon 2009, S. 41), scheint ihre Bedeutsamkeit bislang etwas vernachlässigt worden zu sein (siehe Kap. 3.5.4.2). Gelassenheit ist die unabdingbare Voraussetzung dafür, interne und externe Stressfaktoren in der Situation auszuhalten wie z. B. unklare und dynamische Informationslagen, kognitive und emotionale Belastung, Orientierungsverlust, Inkompatibilitäten zwischen eigen- und fremdkulturellen Werten sowie unerwartete Verhaltensweisen der fremdkulturellen Partner, auch und gerade wenn diese den verfügbaren kulturspezifischen Wissensinhalten widersprechen. Weiterhin muss ein Akteur gelassen bleiben, um unbeeindruckt von diesen Stressfaktoren nüchtern und aufmerksam die Situation zu analysieren, synergetische und erfolgversprechende, aber keineswegs erprobte und gesicherte Erklärungs- und Handlungsalternativen zu entwickeln, auszutesten und zu bewerten, im Interaktionsverlauf kooperativ, freundlich und souverän zu bleiben, kurz um effektiv und angemessen in interkulturellen Situationen zu handeln. Die Förderung von Gelassenheit entspricht auch dem Metaziel formeller situierter interkultureller Lernumgebungen, den „emotionalen Muskel“ zu stärken (Kammhuber 2000, S. 40, siehe auch Kap. 4.3.2.4).

#### *7.2.5.3 Interkulturelle Vorerfahrung*

Anders als erwartet ergaben sich in der Fragebogenstudie keine signifikanten Zusammenhänge zwischen interkultureller Vorerfahrung und der Nutzung situierter interkultureller Lernumgebungen sowie der Transferleistung. Allerdings ist die in der Interviewstudie identifizierte Be-

deutung interkultureller Koexistenz für Potenzierung so eindeutig, dass interkulturelle Vorerfahrung als relevante Input-Variable für Potenzierung angenommen werden kann. Dies ergibt auch absolut Sinn. Denn während aktionale Anwendung die Umsetzung erworbener Kenntnisse und Fertigkeiten in informellen Kontexten *nach* der Qualifizierungsmaßnahme darstellt, kann eine potenzierende Wirkung durchaus *während* des Programms stattfinden, *sofern* genug in informellen Kontexten erworbene interkulturelle Erfahrungen bereits vorhanden sind. Diese können dann mit Hilfe der neu erworbenen theoretischen und methodischen Kenntnisse reflektiert und analysiert werden, um somit eine generalisierte Strategie interkulturellen Handelns zu generieren. Reale interkulturelle Erfahrungen sind die *conditio sine qua non* für das Nutzungsprofil Potenzierung, sind diese allerdings bereits zu Beginn der Teilnahme vorhanden, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass eine potenzierende Wirkung noch während oder direkt im Anschluss an eine interkulturelle Qualifizierungsmaßnahme erzielt werden kann.

Diese Erkenntnis liefert einen wertvollen Beitrag zur lebhaft geführten Diskussion, inwieweit interkulturelle Erfahrungen nötig sind, um produktiv an einem interkulturellen Qualifizierungsprogramm teilnehmen zu können (siehe Weidemann et al. 2007, S. 819, 821): Wenn in der Teilnehmendengruppe ausreichend interkulturelle Erfahrungen vorhanden sind, die kooperativ reflektiert und bearbeitet werden, können auch bei Personen ohne nennenswerte eigene interkulturelle Vorerfahrungen sensibilisierende, kognitive und aktivierende Wirkungen erreicht werden, sowie auch aktionale, sofern interkulturelle Situationen nach dem Programm erlebt werden, in denen erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten eingesetzt werden. Verfolgt eine interkulturelle Qualifizierungsmaßnahme hingegen erklärtermaßen direkt das Ziel der Potenzierung, sind interkulturelle Vorerfahrungen der Teilnehmenden unentbehrlich. Interkulturelle Vorerfahrung stellt demnach nur für die höchste Wirkungsstufe interkultureller Qualifizierung eine relevante Input-Variable dar. Dieses Ergebnis bestätigt letztlich, wie verschiedene andere Studien und Autoren auch (z. B. Deardorff 2009a; Hunter et al. 2006; Savicki 2008; Spitzberg und Changnon 2009), Allports über ein halbes Jahrhundert alte Erkenntnis, dass interkulturelle Erfahrung allein nicht automatisch zu interkultureller Kompetenz führt (Allport 1954). Interkulturelle Qualifizierung hingegen kann auch ohne vorhergehende Erfahrungen einen entscheidenden Beitrag zu ihrer Entwicklung leisten, sofern nachfolgende Erfahrungen mit dem erworbenen Wissen verknüpft werden.

#### 7.2.5.4 Interkulturelles Prozesswissen

Interkulturelles Prozesswissen ist die einzige Prozess-Variable, bei der Teilnehmende mit hohem Handlungstransfer signifikant höhere Ausprägungen aufweisen als solche mit geringem



Handlungstransfer und auch in der Interviewstudie ergaben sich klare Zusammenhänge mit dem Nutzungsprofil Potenzierung. Wie aktionale Anwendung auch entfaltet sich Potenzierung nur in Verbindung mit selbstgesteuerten informellen Lernprozessen. Während informelles Lernen als die entscheidende Prozess-Variable für aktionale Anwendung verstanden werden kann, erweist sich beim Nutzungsprofil Potenzierung mit interkulturellem Prozesswissen allerdings wieder ein Element formellen interkulturellen Lernens als relevante Prozess-Variable.

Kulturspezifisches Wissen ist für alle Nutzungsprofile interkultureller Qualifizierung bedeutsam, doch der Wert von abstrakteren Modellen und Theorien, von kulturallgemeinem Wissen über den erweiterten oder handlungstheoretischen Kulturbegriff (siehe Kap. 3.2), sozialkognitive Prozesse, die in der interkulturellen Situation ablaufen (siehe Kap. 3.3.3), oder generell das Konzept interkulturelle Kompetenz und wie sie entsteht, erschließt sich offenbar erst richtig, wenn es die Lernenden erfolgreich zur Reflexion zahlreicher selbst erlebter interkultureller Situationen einsetzen und dadurch ihr eigenes Erfahrungswissen abstrahieren. Hier schließt sich erneut der Kreis zu Deweys pragmatistischer Lerntheorie: Nur Wissen, das sich als hilfreich für die Analyse erfahrener unbestimmter Situationen erweist, wird als wahr im Sinne von wertvoll bzw. nützlich beurteilt (Dewey 1938, S. 105 ff; Kammhuber 2000, S. 59, siehe auch Kap. 4.2.2.3). Für kulturspezifisches Wissen erschließt sich dieser Nutzen meist unmittelbar, für interkulturelles Prozesswissen erst bei der Entwicklung einer generalisierten Strategie interkulturellen Handelns auf der Grundlage weitreichender Erfahrungen und reichhaltiger Wissensbestände (vgl. Kap. 3.5.5.3). Interkulturelles Prozesswissen dient dabei insbesondere der Metakontextualisierung, also der Transferierung und Nutzbarmachung von Wissen, das in einem bestimmten formellen oder informellen Lernkontext erworben wurde, für neue, ungewohnte Anwendungskontexte. Die Lernenden führen damit ein charakteristisches Gestaltungselement formeller situierter interkultureller Lernumgebungen eigenverantwortlich fort, bauen damit selbständig eine Expertise auf und erweitern ihre interkulturelle Kompetenz (vgl. Kap. 4.3.2.5).

#### *7.2.5.5 Modellelement Potenzierung*

Potenzierung stellt die höchste Wirkungsstufe interkultureller Qualifizierung dar und äußert sich in einer generalisierten Strategie interkulturellen Handelns (Thomas 2005a, S. 1, vgl. Kap. 4.4) bzw. der Befähigung zur Entwicklung situationsangepasster Synthesestrategien (Thomas 2005b, S. 100, vgl. Kap. 3.4.4.4) in interkulturellen Situationen. Derartige Synthesestrategien zeichnen sich durch gezielte Informationssuche beim Eintritt in die Situation aus und erfordern

ein erhöhtes Maß an Gelassenheit. Interkulturelle Vorerfahrung ist die entscheidende Input-Variable dieses Nutzungsprofils, interkulturelles Prozesswissen die maßgebliche Prozess-Variable.

Vertreter des Nutzungsprofils Potenzierung sind in der Lage, interkulturelle Erfahrungen systematisch zu analysieren, um daraus ein umfangreiches Handlungswissen kulturspezifischer und -allgemeiner Art zu generieren, das sie sehr variabel in unterschiedlichsten Anwendungskontexten einsetzen können. Die Verfügbarkeit eines „hoch generalisierten und routinierten interkulturellen Handlungswissens“ (Kammhuber 2011, S. 368) macht die Vertreter dieses Nutzungsprofils zu reflektierten Experten, der höchsten Stufe im Stufenmodell interkultureller Expertise (Bhawuk 1998; Kammhuber 2011, vgl. Kap. 4.2.1.2). Sie können dieses interkulturelle Handlungswissen situationsabhängig und selbstbestimmt kombinieren und anwenden – eine Fähigkeit, die auch für die höchste Stufe von Bennetts interkultureller Sensitivität, *integration*, charakterisierend ist (Bennett und Bennett 2004, S. 153, vgl. Kap. 4.2.1.1).

Anders als die anderen identifizierten Nutzungsprofile interkultureller Qualifizierung repräsentiert Potenzierung keine spezifische Dimension interkultureller Kompetenz, sondern kann als Metakontextualisierung und Abstrahierung erreichter Wissensbestände und Fähigkeiten zum selbstgesteuerten Aufbau von Expertise betrachtet werden. In diesem Sinne unterstützt formelles interkulturelles Lernen informelles interkulturelles Lernen, macht es bewusster, erfolgversprechender und effizienter und erfüllt mit diesem „Lernen des Lernens“ (Kammhuber 2000, S. 46) genau eine der Kernfunktionen situierter Lernumgebungen (vgl. McCaffery 1993, Kap. 4.3.2.4). Das Modellelement Potenzierung ist in Abbildung 7.5 grafisch dargestellt.

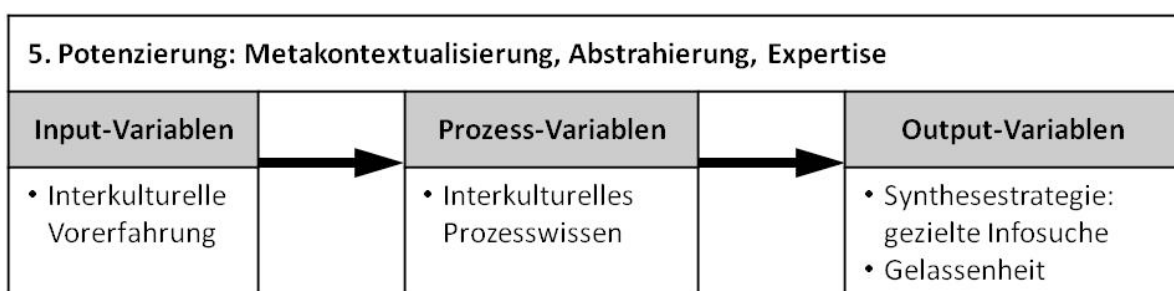


Abbildung 7.5: Modellelement Potenzierung

## 7.2.6 Kontrollvariablen

Neben den eben vorgestellten fünf zentralen Modellelementen ergaben sich auch vier Kontrollvariablen interkultureller Qualifizierung: Erwartungshaltung und Studienfach als Input- sowie

Organisationsprozesse und kulturspezifisches Wissen als Prozess-Variablen, die bei der Planung, Umsetzung und Erforschung interkultureller Qualifizierungsmaßnahmen kontrolliert werden sollten, um verzerrende Effekte bei Lernprozessen und Wirkungen zu vermeiden.

#### *7.2.6.1 Studienfach*

Das Studienfach bzw. die Studienrichtung hat sich als bedeutsamste Input-Variable interkultureller Qualifizierung herausgestellt: Studierende der Geistes- oder Sozialwissenschaften erzielten bei allen untersuchten Prozess- und Output-Faktoren hochsignifikant höhere Ausprägungen als Studierende der Natur-, Ingenieurs- und Wirtschaftswissenschaften. Dieses eindeutige Ergebnis wird auf die fachliche und methodische Nähe der interkulturellen Thematik zu geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen zurückgeführt, aus denen sie entstanden ist (vgl. Kap. 2.3.2, 2.3.3). Die ursprüngliche Motivation, sich für eine bestimmte Studienrichtung zu entscheiden und die Lernsozialisation in der jeweiligen Fachdisziplin sind dann entsprechend mehr oder weniger affin zu interkultureller Qualifizierung (siehe Kap. 6.3.2.3).

Ein geistes- oder sozialwissenschaftliches Studienfach erleichtert offenbar die Nutzung situierter interkultureller Lernangebote und die Transferleistung. Dies bedeutet natürlich keineswegs, dass interkulturelle Qualifizierung nur für Studierende dieser Fachrichtungen geeignet wäre, auch Physiker, Maschinenbauer oder Betriebswirte können maximalen Nutzen daraus ziehen und beste Transferleistungen erreichen, nur ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass sie größere anfängliche Schwierigkeiten damit haben und mehr Zeit oder Anstrengung dafür benötigen als Philologen oder Pädagogen. Bei der Konzipierung, Implementierung und Evaluierung interkultureller Qualifizierungsprogramme ist demnach darauf zu achten, welche Zusammenstellung bzgl. der Studienrichtung die zu erwartende Teilnehmendengruppe aufweist: Ist sie stark geistes- oder sozialwissenschaftlich geprägt, dürften Nutzung der Lernangebote und Transferleistung besonders hoch ausfallen, ist sie stark natur-, ingenieurs- oder wirtschaftswissenschaftlich geprägt, dürften diese Wirkungen entsprechend geringer sein, ist sie, wie bei der vorliegenden Untersuchung sehr heterogen, dürften sich verzerrende Effekte gegenseitig aufheben.

#### *7.2.6.2 Erwartungshaltung*

Es konnten keinerlei signifikanten Zusammenhänge zwischen Erwartungen und Nutzung der Lernangebote sowie Transferleistung interkultureller Qualifizierung festgestellt werden. Der bei der vorliegenden Untersuchung generell sehr hohe Grad an erfüllten Erwartungen erschwerte einen Vergleich zwischen unterschiedlichen Gruppen. Es ist jedoch davon auszuge-

hen, dass enttäuschte Erwartungen die Nutzung interkultureller Qualifizierungsprogramme negativ beeinflussen. Insofern empfiehlt es sich, die Erwartungen der Interessenten vorab zu erfassen und zu Beginn des Programms mit den angestrebten Zielen, eingesetzten Methoden und behandelten Inhalten abzustimmen, so dass maximale Transparenz gewährleistet wird und die Teilnehmenden ihre Erwartungen relativieren oder, falls sich zu geringe Übereinstimmungen ergeben, sich noch zeitnah für ein Ausscheiden aus der Maßnahme entscheiden können.

#### *7.2.6.3 Kulturspezifisches Wissen*

Abgesehen davon, dass die Vermittlung kulturspezifischen Wissens besondere Bedeutung für kognitive Anwendung hat (siehe Kap. 7.2.2), hat sich dieses Lehr-/Lernformat als die bedeutendste Prozess-Variable über alle Nutzergruppen hinweg erwiesen. Teilnehmende mit persönlicher oder intellektueller Teilnahmemotivation und hohem Handlungstransfer bevorzugen ebenso wie solche mit diffuser, karriereorientierter oder pragmatischer Teilnahmemotivation und geringem Handlungstransfer kulturspezifisches Wissen als das attraktivste und gehaltvollste Lernelement interkultureller Qualifizierung (vgl. Kap. 6.4.6.4).

Programmentwickler und Lehrende, die den Anspruch haben, situierte interkulturelle Lernumgebungen zu gestalten, in denen die Lernenden im Mittelpunkt stehen, sollten auf diesen Wunsch eingehen, entweder indem sie kulturspezifisches Wissen anbieten oder, falls sie der (durchaus berechtigten) Meinung sind, dass kulturspezifisches Wissen zu Überkulturalisierung führen kann und deshalb vermieden werden sollte, indem sie den bewussten Verzicht darauf gut begründen. Andernfalls steht zu befürchten, dass explizite oder implizite Erwartungen enttäuscht werden, Widerstand gegen Lernangebote entsteht und Transferleistungen behindert werden.

#### *7.2.6.4 Organisationsprozesse*

Ähnlich wie bei Erwartungshaltung ergaben sich zwar keine Zusammenhänge zwischen Organisationsprozessen und der Nutzung von Lernangeboten sowie der Transferleistung, da aber die Zufriedenheit mit den Organisationsprozessen in der vorliegenden Untersuchung sehr hoch ausfiel, kann dieses Ergebnis nicht auf Negativausprägungen verallgemeinert werden. Im Gegenteil darf angenommen werden, dass sich weitreichende Unzufriedenheit mit der Organisation eines interkulturellen Qualifizierungsprogramms negativ auf die Lernprozesse und Wirkungen auswirkt. Es muss also darauf geachtet werden, dass die Abläufe transparent sind, Termine früh bekannt gegeben und eingehalten werden, Räume und Materialien ausreichend und rechtzeitig zur Verfügung stehen, Fragen, Anliegen, Anmeldungen etc. zügig und freundlich bearbeitet

werden, Leistungskriterien einsehbar sind und Absagen oder schlechte Beurteilungen gut, nachvollziehbar und verständnisvoll begründet werden.

Die Elemente eines Modells interkultureller Qualifizierung im Rahmen des Hochschulstudiums in Deutschland liegen nun alle vor und wurden eingehend beschrieben. Das folgende Kapitel widmet sich nun der Zusammenführung dieser Elemente und Vorstellung des Gesamtmodells.

### **7.3 Modell interkultureller Qualifizierung im Rahmen des Hochschulstudiums in Deutschland**

Das zentrale Ergebnis der vorliegenden Untersuchung ist die Identifikation unterschiedlicher, aufeinander aufbauender Nutzungsprofile, auf die sich die Wirkungen bzw. Output-Variablen interkultureller Qualifizierung verteilen. Diese Nutzungsprofile unterscheiden sich dahingehend, wie abstraktes und theoretisches Wissen auf konkrete Anwendungssituationen und in praktisches Handeln umgesetzt wird. Daraus ergeben sich Parallelen zu Kirkpatrick's bekanntem Modell der Trainingsevaluation, auf welchen Stufen die Transferwirkung von Trainingsmaßnahmen erfasst werden kann (Kirkpatrick 1959; Kirkpatrick und Kirkpatrick 2006). Im Folgenden wird ein Transfermodell interkultureller Qualifizierung vorgestellt, das als Präzisierung und Ausdifferenzierung von Kirkpatrick's Modell und dessen Übertragung auf spezifisch interkulturelle Trainingsinhalte verstanden werden kann. Darauf aufbauend werden die im vorangegangenen Kapitel beschriebenen Modellelemente zu dem angestrebten Input-Prozess-Output-Modell interkultureller Qualifizierung im Rahmen des Hochschulstudiums in Deutschland zusammengefügt.

#### **7.3.1 Transfermodell interkultureller Qualifizierung**

Die in der Interviewstudie identifizierte und in der Fragbogenstudie weitgehend bestätigte und ergänzte Typologie der Nutzungsprofile interkultureller Qualifizierung ist äußerst zufriedenstellend: Es konnten anhand des Kriteriums, wie die erworbenen Erkenntnisse und Potenziale in konkrete Anwendungssituationen und Handlungen transferiert werden, fünf unterschiedliche Wirkungsgrade interkultureller Qualifizierung herausgearbeitet werden, die mit bestimmten Input- und Prozess-Variablen einhergehen und reichhaltige, erhellende und ergiebige Bezüge zur Literatur ermöglichen (siehe Kap. 7.2).

Die Typologie weist Parallelen zu dem etablierten und populären Evaluationsmodell von Kirkpatrick (Kirkpatrick 1959; Kirkpatrick und Kirkpatrick 2006) auf, das den Erfolg eines Trainings auf vier Ebenen erfasst, nimmt dabei aber weniger die Perspektive der Lehrpersonen oder

-institutionen ein, sondern eher die subjektive Sicht der Lernenden und enthält eine Ergänzung in Form einer fünften Ebene. Das Nutzungsprofil Sensibilisierung entspricht nach Kirkpatrick's Modell der Ebene *reaction* (Kirkpatrick und Kirkpatrick 2006, S. 27), bildet aber nicht nur ab, wie den Teilnehmenden das Training gefallen hat, sondern ob sie eine Erhöhung der Orientierungsklarheit und eine Einstellungsänderung bei sich feststellen. Kognitive Anwendung lässt sich auf der Ebene *learning* (Kirkpatrick und Kirkpatrick 2006, S. 42) verorten, entspricht dabei aber nicht nur einem reinen Wissenszuwachs, sondern auch einer Transformation dieses Wissens in den Anwendungskontext zur besseren Interpretation eigener Erfahrungen. Zum Nutzungsprofil Aktivierung findet sich keine Entsprechung in Kirkpatrick's Modell, es stellt jedoch einen plausiblen Zwischenschritt zur nächsten Ebene *behavior* (Kirkpatrick und Kirkpatrick 2006, S. 52) dar und repräsentiert den Willen und die Fähigkeit zum Selbstmanagement in Form von Multiplikatorfähigkeit und einer generalisierten Lernstrategie. Die Verhaltensanpassung, die bei kognitiver Anwendung noch nicht und bei Aktivierung lediglich in der Wissensweitergabe an Dritte feststellbar ist, findet einhergehend mit besserer Emotionsregulierung in der Anwendungssituation bei aktionaler Anwendung statt, was bei Kirkpatrick der Ebene *behavior* entspricht. Potenzierung schließlich ist mit der Ebene *results* (Kirkpatrick und Kirkpatrick 2006, S. 63) vergleichbar, erfasst jedoch nicht die langfristigen institutionell relevanten Trainingsresultate, sondern die Langzeitwirkungen für das eigenverantwortlich weiterlernende Individuum, das die Trainingsinhalte durch Erprobung in verschiedenen Kontexten selbständig metakontextualisiert und abstrahiert und daraus eine generalisierte Handlungsstrategie entwickelt (vgl. Kirkpatrick 1959; Kirkpatrick und Kirkpatrick 2006).

Wie auch Kirkpatrick's Evaluationsebenen lassen sich die fünf Nutzungsprofile in eine aufsteigende Reihenfolge bringen. Darüber hinaus können sie auch in einer Matrix angeordnet werden, die durch die Dimensionen Wissenstransfer mit den beiden Ausprägungen abstrakt und konkret sowie Handlungstransfer mit den beiden Ausprägungen theoretisch und praktisch aufgespannt wird, wie dies in Abbildung 7.6 dargestellt ist.

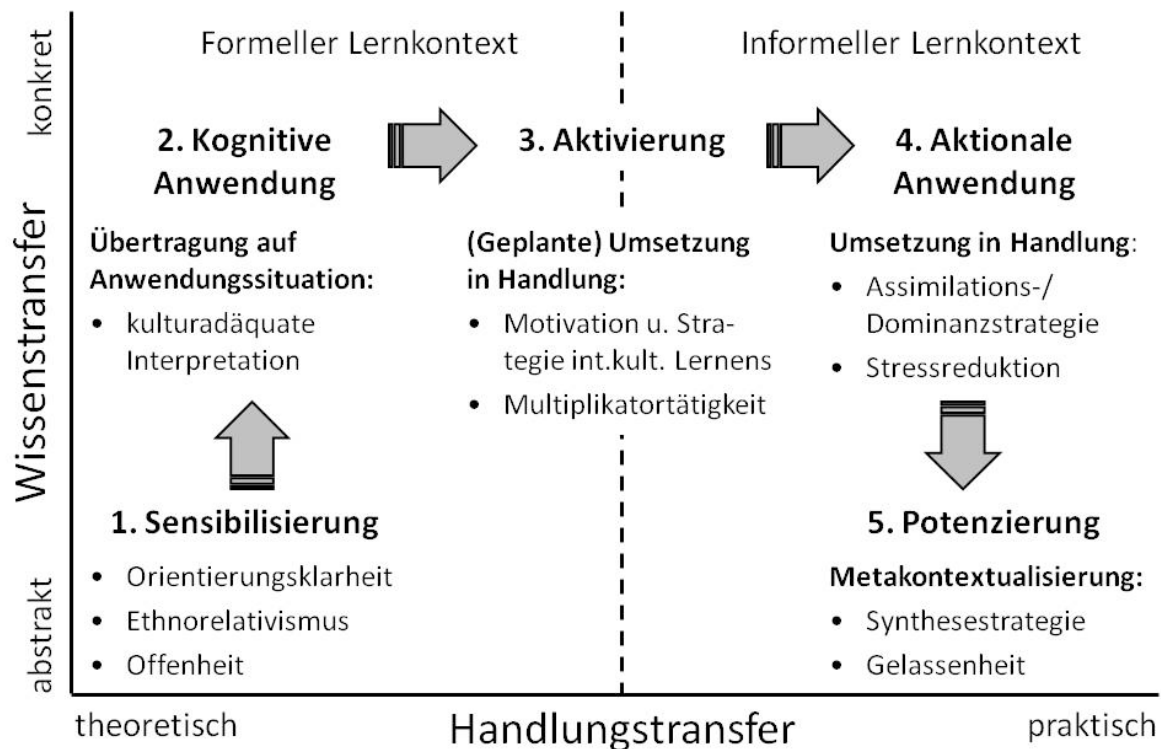


Abbildung 7.6: Transfermodell interkultureller Qualifizierung

Sensibilisierung stellt die Mindestwirkung interkultureller Qualifizierung dar, die sich in einer ethnorelativen, offeneren Einstellung aufgrund einer erhöhten Orientierungsklarheit hinsichtlich kulturbedingter Einflüsse auf menschliches Verhalten zeigt. Das erworbene Wissen bleibt allerdings noch abstrakt und wird nicht auf eigene Erfahrungen angewendet.

Kognitive Anwendung bildet die nächsthöhere Stufe, auf der das abstrakte Wissen in konkrete Anwendungssituationen übertragen und zur kulturadäquaten Interpretation fremdkulturellen Verhaltens eingesetzt wird. Dies geschieht noch überwiegend im Rahmen der Qualifizierungsmaßnahme, also während des formellen Lernprozesses und der Handlungstransfer wird noch nicht praktisch vollzogen.

Aktivierung markiert den Schritt von der Theorie in die Praxis und damit aus dem formellen Lernkontext in den informellen: Der Wille ist da, das erworbene und gedanklich getestete Wissen auch in die Praxis umzusetzen, bedarfsgerecht anzupassen und zu erweitern. Es gibt auch eine Strategie, wie dies sinnvollerweise geschehen kann und erste Handlungstransfers im informellen Kontext finden statt, allerdings nicht in eigentlichen Anwendungssituationen, sondern in Beratungssituationen, in denen von den interessanten Inhalten und verblüffenden Erkenntnissen berichtet wird oder die Erfahrungen Anderer analysiert werden.

Bei aktionaler Anwendung wird das erworbene Wissen zur Handlungsplanung und -anpassung in echten Anwendungssituationen, also in der Interaktion mit fremdkulturellen Partnern eingesetzt. Konkretes Wissen wird also in praktisches Handeln transferiert. Dabei wird vorwiegend eine Assimilations- oder Dominanzstrategie ausgeführt und aufkommender Stress produktiv reguliert.

Potenzierung entspricht dem höchsten Wirkungsgrad, der sich in einer erneuten selbständigen Abstrahierung des in vielen interkulturellen Situationen erprobten Handlungswissens äußert. Auf der Basis dieses umfangreichen und flexibel einsetzbaren Handlungswissens wird eine generalisierte Strategie interkulturellen Handelns verfolgt, die darin besteht, eine auf die jeweilige spezifische Situation angepasste Synthesestrategie jedes Mal aufs Neue zu entwerfen, deren erster Schritt aber stets die gezielte Suche nach relevanten Informationen ist. Die dadurch verfügbare Handlungssicherheit verleiht den Akteuren die nötige Gelassenheit, auch unerwartete Reaktionen, widrige Umstände oder unvereinbare Ziele auszuhalten.

Aktionale Anwendung und Potenzierung sind nur in Verbindung mit intensiven informellen Lernprozessen zu erreichen und können demnach nicht als direkte Ziele interkultureller Qualifizierung angestrebt oder erfasst werden. Jedes der Nutzungsprofile schließt die bedeutsamen Input-, Prozess- und Output-Variablen des vorhergehenden Profils mit ein und wird dadurch immer komplexer. Das eben vorgestellte Transfermodell interkultureller Qualifizierung kann als Ergänzung und Ausdifferenzierung der Output-Ebene des angestrebten Input-Prozess-Output-Modells interkultureller Qualifizierung verstanden werden, das im folgenden Abschnitt dargestellt wird.

### 7.3.2 Input-Prozess-Output-Modell interkultureller Qualifizierung

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist die Generierung eines theoretisch fundierten und empirisch ermittelten Input-Prozess-Output-Modells interkultureller Qualifizierung im Rahmen des Hochschulstudiums in Deutschland. Zum Erreichen dieses Ziels müssen nunmehr lediglich die in Kapitel 7.2 vorgestellten und diskutierten Modellelemente zusammengeführt werden. Abbildung 7.7 zeigt das generierte Modell in seiner Gesamtheit.



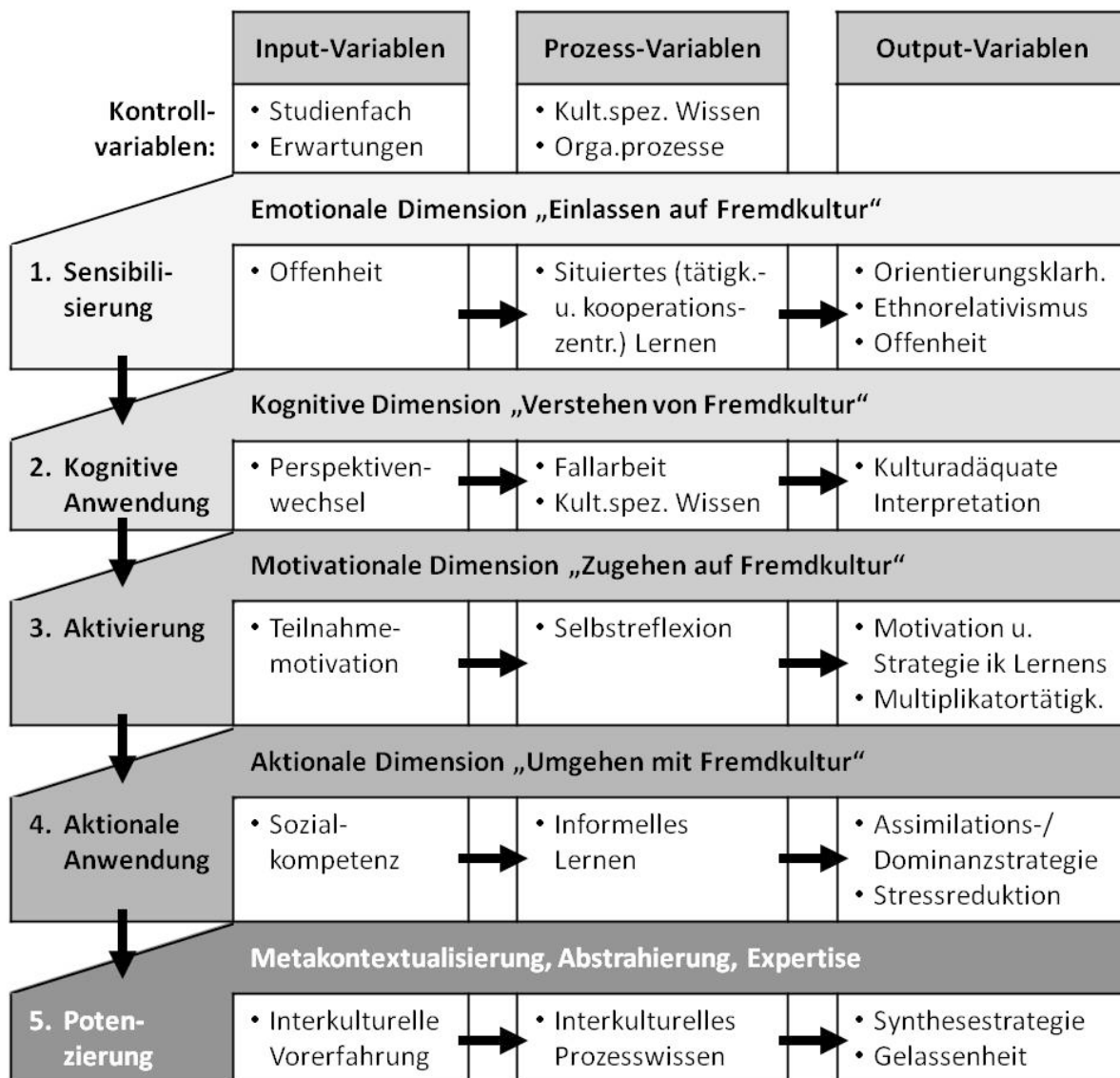


Abbildung 7.7: Input-Prozess-Output-Modell interkultureller Qualifizierung

Die einzelnen Modellelemente sind in aufsteigender Reihenfolge aneinandergefügt, die im Modell nach unten weisenden vertikalen Pfeile illustrieren, dass das nächsthöhere Nutzungsprofil jeweils aus dem vorhergehenden folgt und dieses mit einschließt. Sensibilisierung ist demnach der grundlegende Effekt interkultureller Qualifizierung, ohne den die nachfolgenden Wirkungsgrade nicht möglich sind. Potenzierung kann wiederum nur erreicht werden, wenn alle anderen Stadien bereits durchlaufen wurden, actionale Anwendung ist nur auf der Grundlage von Sensibilisierung, kognitiver Anwendung und Aktivierung möglich usw.. Die Nutzungsprofile werden mit aufsteigender Reihenfolge somit immer komplexer, da sie die jeweiligen typisierenden Input-, Prozess- und Output-Variablen des vorhergehenden mit beinhalten.

Die nach rechts weisenden horizontalen Pfeile verdeutlichen, dass die jeweiligen Input-Variablen eines Nutzungsprofils die zugehörigen Prozess-Variablen und diese wiederum die betreffenden Output-Variablen beeinflussen: Ohne ein gewisses Maß an Offenheit können situierte, tätigkeits- und kooperationszentrierte interkulturelle Lernangebote nicht zielführend genutzt werden, was dazu führt, dass keine sensibilisierende Wirkung in Richtung Orientierungsklarheit, ethnorelative Einstellung und größerer Offenheit entstehen kann. Ohne ein gewisses Maß an Perspektivenwechsel können angebotene interkulturelle Fälle nicht zielführend bearbeitet und kulturspezifisches Wissen nicht in anwendbarer Form aufgebaut werden, was dazu führt, dass dieses Wissen nicht zur kognitiven Anwendung, also zur kulturadäquaten Interpretation selbst erfahrenen oder medial vermittelten irritierenden fremdkulturellen Verhaltens herangezogen wird usw..

Die Pfeile zwischen den Variablen implizieren auch, dass es keine relevanten Zusammenhänge zwischen den Variablen eines Nutzungsprofils und jenen eines anderen Nutzungsprofils gibt, dass also z. B. die Teilnahmemotivation oder interkulturelle Vorerfahrung die Nutzung situierter interkultureller Lernumgebungen nicht nennenswert beeinflussen. Die Ergebnisse der Fragebogenstudie, die die entsprechenden Zusammenhangshypothesen beispielsweise zwischen Teilnahmemotivation sowie Vorerfahrung und situiertem Lernen empirisch nicht bestätigen (siehe Kap. 6.3.2.2, 6.3.2.4), legen diese Art der Darstellung nahe.

Die im Modell dargestellte Gerichtetheit und der Verzicht auf Doppelpfeile vereinfachen natürlich die Komplexität interkultureller Kompetenz und vernachlässigen die Existenz von Interaktionseffekten zwischen einzelnen Variablen. Es steht außer Frage, dass dieses Modell, wie jedes Modell, die systemische Vielschichtigkeit der realen Verhältnisse simplifiziert. Im Hinblick auf Anwendung und empirische Erforschbarkeit wird dies jedoch als unschätzbare Stärke des Modells gesehen, nicht zuletzt da die Vereinfachungen durch die theoretischen Grundlagen und empirisch ermittelten Ergebnisse dieser Arbeit plausibel begründet werden können. Im folgenden abschließenden Kapitel werden die Möglichkeiten der Anwendung und weiteren Forschung, die das generierte Modell aufzeigt, diskutiert.

## **7.4 Schlussfolgerungen**

Das Ziel der Arbeit kann als erreicht betrachtet werden, jetzt gilt es noch Schlussfolgerungen über den weiteren Erkenntniswert dieser Arbeit zu ziehen. Neben dem wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn werden im Folgenden noch Anregungen für potenzielle, auf den Ergebnissen

dieser Arbeit sinnvoll aufbauende Forschungsvorhaben und Möglichkeiten der Anwendung erörtert.

#### 7.4.1 Wissenschaftlicher Erkenntnisgewinn

Die identifizierten Zusammenhänge, das Transfermodell und das Input-Prozess-Output-Modell interkultureller Qualifizierung tragen entscheidend zur Differenzierung, Konkretisierung und Strukturierung bekannter Theorien zu interkultureller Kompetenz, interkulturellem Lernen und interkultureller Qualifizierung bei. Die Bestätigung und Vertiefung bereits bestehender Erkenntnisse durch empirische Forschung wird neben der Verwendung einer klaren Terminologie und einer transparenten und stringenten theoretischen Grundlegung in der aktuellen Forschungsdiskussion immer wieder verstärkt eingefordert (z. B. Allemann-Ghionda 2009, S. 432; Scheitza 2007, S. 92; Spitzberg und Changnon 2009, S. 45; Straub 2010, S. 45; Weidemann et al. 2007, S. 819, siehe auch Kap. 3.1). Die vorliegende Arbeit greift diese benannten Forschungsdesiderate auf und erfüllt die Forderung nach theoretischer Konsolidierung durch empirische Forschung.

##### *7.4.1.1 Konkretisierung interkultureller Kompetenz als Grundlage zukünftiger empirischer Forschung*

Die Komplexität, Kontextgebundenheit und Mehrdimensionalität interkultureller Kompetenz und die damit verbundene schwierige Erforschbarkeit ist wiederkehrendes Thema in der Literatur (vgl. Kap. 3.1.1, 3.1.3.3). Aus diesem Grund wird der Forschungsstand auch als „unbefriedigend“ (Scheitza 2007, S. 92) bemängelt. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit liefern einen wertvollen empirischen Beitrag, wie interkulturelle Kompetenzentwicklung unter ganz spezifischen theoretischen Vorannahmen und Kontextbedingungen konkret beschrieben werden kann. Entsprechend der fuzzy Logik (vgl. Kap. 3.1.3.4) wird *eine* bestimmte Perspektive von vielen möglichen eingenommen, um einen differenzierten Blick auf interkulturelle Kompetenz und ihre Entwicklung im Kontext formeller Lernprozesse werfen zu können. Ein allgemeiner Gültigkeitsanspruch tritt damit zu Gunsten konkreter und gerichteter Zusammenhangsaussagen im Sinne der empirischen Erforschbarkeit zwar in den Hintergrund, wird aber keineswegs aufgegeben, sondern im Hinblick auf Generalisierbarkeit zur Diskussion gestellt.

Die in der vorliegenden Untersuchung herausgearbeiteten Modelle interkultureller Qualifizierung enthalten eine klare Zuordnung einzelner Input- und Prozess-Variablen zu bestimmten Output-Variablen, die wiederum zu abgrenzbaren Nutzungsprofilen und aufeinander aufbauen-

den Wirkungsstufen zusammengefasst werden. Dies trägt in hohem Maße zur besseren Handhabung des Konstrukts interkulturelle Kompetenz bei. Damit wird Spitzbergs und Changnons Forderung aufgegriffen, „sparsame“ (Spitzberg und Changnon 2009, S. 45), empirisch überprüfbare Modelle interkultureller Kompetenzentwicklung herauszuarbeiten, die die bereits existierenden Modelle und Begriffe integrieren, statt immer wieder komplett neue zu erfinden:

„Models are necessarily simplified versions of the reality they seek to represent and therefore need to provide parsimonious guidance to theoretical and investigative pursuits. Theorists will be in a better position to develop more useful and conceptually integrated models (and measures) to the extent the underlying theoretical structures, dimensions, and processes examined in these models are identified and synthesized.“ (Spitzberg und Changnon 2009, S. 45)

Thomas unterteilt in seinem handlungs- und lerntheoretischen Modell (Thomas 2003a, S. 144, siehe Kap. 4.4) den Entwicklungsprozess interkultureller Kompetenz in Input-, Prozess- und Output-Variablen, bleibt allerdings bei einer generellen Einteilung in die drei Sektionen. Somit sind alle Input- und Prozess-Variablen potenziell füreinander und für alle Output-Variablen bedeutsam. Angesichts der hohen Komplexität des Modells, insbesondere in der Prozess-Sektion, macht diese kaum zu überblickende Menge an potenziell relevanten Zusammenhängen eine empirische Überprüfung nahezu unmöglich. Dadurch dass in der vorliegenden Studie die Entwicklung interkultureller Kompetenz im Rahmen eines zeitlich definierten und geplanten formellen Lernprozesses mit bekannten Programmelementen und festen Parametern untersucht wurde, konnte vorab eine Reihe von Einschränkungen und Zuordnungen vorgenommen werden. Dies ermöglichte eine zielgenauere Analyse relevanter Zusammenhänge und die Identifizierung einzelner Input-Prozess-Output-Kombinationen.

Die fünf identifizierten Nutzungsprofile lassen sich auch im Thomas-Modell verorten, so entspricht Sensibilisierung Thomas' Prozess-Variable *Interkulturelles Lernen*, kognitive Anwendung und Aktivierung finden sich in der Prozess-Variable *Interkulturelles Verstehen* wieder und aktionale Anwendung sowie Potenzierung bilden die Output-Variable *Interkulturelle Kompetenz* ab. Die Tatsache, dass drei der fünf Wirkungsstufen in Thomas' Modell auf Prozess-Ebene verortet werden, ist nicht weiter problematisch, da Thomas in seinem Prozessverlauf eine Abfolge von zu erreichenden Entwicklungsphasen, also Zwischenstufen und damit letztlich auch wieder Output-Variablen definiert. Die Grenze zwischen Prozess und Wirkung zieht Thomas bei der Umsetzung in Verhalten in realen interkulturellen Situationen, also genau an der Stelle, an der im hier entwickelten Transfermodell die Grenze zwischen formellem und informellem

Lernkontext gezogen wird. Die Erkenntnis, dass die Wirkung interkultureller Qualifizierung weit vor der Transformation in Verhalten, innerhalb und während des formellen Lernprozesses einsetzt, kann angesichts der bisweilen übermäßigen Erwartungen an interkulturelle Qualifizierungsmaßnahmen im Hinblick auf Handlungstransfer (vgl. Kap. 4.3.1) nicht oft genug untersucht, bestätigt und betont werden. Mit den in dieser Arbeit entwickelten Modellen lassen sich interkulturelle Qualifizierungsmaßnahmen im Rahmen des Hochschulstudiums in Deutschland zielgenau evaluieren. Die einzelnen identifizierten, gerichteten Zusammenhänge bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz können mittels explanativer, womöglich auch experimenteller Untersuchungssettings konkret überprüft werden.

#### *7.4.1.2 Ausdifferenzierung und Ergänzung bestehender Entwicklungsmodelle*

Es konnte gezeigt werden, dass die Stufenmodelle zu interkultureller Expertise (Bhawuk 1998, Kammhuber 2011, vgl. Kap. 4.2.1.2) und interkultureller Sensitivität (Bennett und Bennett 2004, vgl. Kap. 4.2.1.1) – mit entsprechenden Adaptionen und Ergänzungen – auch auf interkulturelle Qualifizierung im Rahmen des Hochschulstudiums in Deutschland angewandt werden können. Mit diesem Ergebnis wird Weidemanns Forderung nach einer intensiveren Erforschung interkultureller Lernprozesse in entsprechend ausgerichteten Studienangeboten anhand solcher Modelle erfüllt:

„Zur Effektivitätssicherung und weiteren Verbesserung der Studienangebote scheint es daher dringend geboten, interkulturelle Lernprozesse in interkulturell ausgerichteten Studiengängen einer näheren Untersuchung zu unterziehen. Zu untersuchen wäre dann auch, ob Modelle des interkulturellen Lernens (z. B. Bennett 1993) für die Konzeption von Studiengängen relevant sind. Ließen sich auch für Studierende ähnliche Stufen des Lernprozesses identifizieren, wäre zu fragen, wie die Auswahl von Studierenden und die Lehrveranstaltungen hierauf abgestimmt werden müssten.“ (Weidemann et al. 2007, S. 819)

Die identifizierten Nutzungsprofile bzw. Wirkungsstufen sind an konkrete, direkt erfassbare Wissens-, Einstellungs- und Verhaltenskriterien gekoppelt wie z. B. kulturadäquate Interpretation fremdkulturellen Verhaltens, Multiplikator Tätigkeit oder der Einsatz bestimmter Strategien in der interkulturellen Situation. Damit eröffnen sich gut umsetzbare Möglichkeiten der Operationalisierung und Evaluation von Effekten interkultureller Qualifizierungsmaßnahmen, wie dies immer wieder in der Literatur eingefordert wird (z. B. Allemann-Ghionda 2009, S. 432; Straub 2010, S. 45).

Das erarbeitete Transfer-Modell darf als erster Versuch verstanden werden für eine „Entwicklungslogik, die mit klar definierten formalen Strukturen operiert“ (Straub 2010, S. 45), ähnlich Piagets Modell der kognitiven Entwicklung im Kindesalter. Damit ist ein nicht zu unterschätzender Schritt in der Erforschung interkultureller Kompetenz gelungen. Denn eine solche Entwicklungslogik, die definiert, „in welcher Weise man verschiedene Entwicklungsniveaus – an präzisen Kriterien orientiert – tatsächlich als formale Strukturen bestimmen und klar voneinander abgrenzen kann“, „kennen bislang verfügbare (lerntheoretische) Modelle der Entwicklung interkultureller Kompetenz nicht“ (Straub 2010, S. 45).

#### *7.4.1.3 Strategien statt Persönlichkeitseigenschaften und Performanz*

Offenheit ist die einzige Persönlichkeitseigenschaft, die als relevante Output-Variable bestätigt wurde, wobei Offenheit eindeutig eine emotional-motivationale Variable darstellt und auch als Einstellung definiert und erfasst werden kann (vgl. Kap. 3.5.4). Darüber hinaus enthalten die gefundenen Output-Variablen keine Persönlichkeitseigenschaften oder Fähigkeiten, wie sie vielfach als Elemente interkultureller Kompetenz aufgeführt werden (vgl. Kap. 3.5.3). Stattdessen konnten neben Wissensbeständen, Orientierungsklarheit und veränderten Einstellungen spezifische Strategien des Lernens und Handelns als Wirkungen interkultureller Qualifizierung identifiziert werden. Diese Strategien könnten als Kriterien zur Erfassung von Ausprägungen interkultureller Kompetenz herangezogen werden. Das scheint zielführender zu sein, als auf Persönlichkeitseigenschaften und Fähigkeiten zurückzugreifen, die in sich wieder sehr komplexe, mehrdimensionale und damit schwer greifbare Konstrukte sind (vgl. Kap. 3.5.3). Strategien können durch Beobachtung und Befragung oder auch mittels erprobter Methoden wie dem lauten Denken (Ericsson und Simon 1980) sehr viel einfacher operationalisiert und erforscht werden als Persönlichkeitseigenschaften und Fähigkeiten.

Damit wäre auch das Problem der Vermengung von Kompetenz und Performanz gelöst (vgl. Kap. 3.4.2.2): Handlungserfolg in einer interkulturellen Situation ist aufgrund der Kontextgebundenheit interkultureller Kompetenz als Indikator für bestimmte Fähigkeiten nur bedingt geeignet. Der gezielte und flexible Einsatz unterschiedlicher bewährter Strategien, auch wenn diese aufgrund allzu widriger Umstände nicht zum Erfolg führen, sagt dagegen sehr viel mehr über das Kompetenzniveau der handelnden Person aus. Statt der bekannten Trias „intercultural knowledge, skills, and attitudes“ (Deardorff 2004, S. 194), die die Kernelemente interkultureller Kompetenz bilden, könnte man sich also eher auf „knowledge, strategies, and attitudes“ konzentrieren. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit liefern dazu einen Vorschlag, um welche Strategien es sich dabei konkret handeln könnte.

Einen weiteren Vorschlag, wie eine Strategie kompetenten interkulturellen Handelns aussehen könnte, legten Thomas, Kammhuber und Layes bereits 1998 mit ihrem SPATEN-Modell vor (Thomas et al. 1998, S. 140). Die einzelnen Anfangsbuchstaben des namensgebenden Spatens repräsentieren dabei jeweils einen Handlungsschritt:

- „Stop des automatischen Bewertungsprozesses.
- Präzisierung der Irritation.
- Andere Einflussfaktoren berücksichtigen.
- Thematisierung der eigenen Erwartungen.
- Eigenkulturelle Standards reflektieren.
- Nach möglichen fremdkulturellen Standards suchen.“ (Thomas et al. 1998, S. 140)

Auch wenn die Autoren den Spaten eher als Instrument verstehen, mit dem man in erlebten interkulturellen Situationen „tiefer schürfen“ (Thomas et al. 1998, S. 140) kann, um diese rückblickend besser reflektieren zu können, könnte diese Vorgehensweise auch als Handlungsstrategie in der Situation selbst gut funktionieren. Insbesondere in Verbindung mit bzw. als Vorprogramm von Synthesestrategien ergibt sich daraus eine differenzierte, erfolgversprechende Strategie interkulturellen Situationsmanagements (vgl. Kap. 3.4.4). In der vorliegenden Arbeit konnte als situationsübergreifendes Element von Synthesestrategien eine gezielte Informationssuche identifiziert werden, mit der jede Synthesestrategie eingeleitet wird – und mit der das SPATEN-Modell endet. Wenn eine Person in der Lage ist, die fünf Handlungsschritte des SPATEN-Modells in konkreten interkulturellen Situationen bewusst zu durchlaufen, anschließend gezielt nach weiteren Informationen zu suchen, nicht nur über die fremde Kultur der Interaktionspartner, sondern auch über deren persönliche Eigenheiten und Motive sowie über Besonderheiten der Situation, um dann darauf aufbauend eine erfolgversprechende Synthesestrategie zu generieren und umzusetzen, dann spricht vieles dafür, dass diese Person ein hohes Niveau an interkultureller Kompetenz aufweist – unabhängig davon, ob die Strategie letztlich wirklich zum Handlungserfolg führt. Dies gilt umso mehr, wenn die betreffende Person auch noch in der Lage ist, über ihr geplantes und gezeigtes Vorgehen zu reflektieren und Auskunft zu geben. Für die vielfach eingeforderte intensivere empirische Erforschung interkultureller Kompetenz (s.o.) ergeben sich damit reichhaltige Möglichkeiten.

#### 7.4.1.4 Vier statt drei Dimensionen interkultureller Kompetenz

Sowohl die Ergebnisse der Interviewbefragung als auch die der Fragebogenstudie zeigen, dass es sinnvoll ist, emotional und motivational geprägte Wirkungen interkultureller Qualifizierung getrennt voneinander zu betrachten. Da beide Dimensionen unter Einstellungen fallen (siehe Kap. 3.5.4), soll damit zwar nicht die oben vorgeschlagene Dreiteilung interkultureller Kompetenz in Wissen, Einstellungen und Strategien aufgegeben werden, doch hinsichtlich empirischer Forschung legen die Ergebnisse eine Ausdifferenzierung von Einstellungen in emotionale und motivationale Elemente nahe. Die erste Wirkungsstufe interkultureller Qualifizierung, Sensibilisierung und damit das grundlegendste Element interkultureller Kompetenz ist v. a. emotional geprägt, wie dies bereits Deardorff und andere vorschlagen (Deardorff 2004, S. 193). Dieses *Einlassen auf eine Fremdkultur* hat jedoch eine andere, eher passive oder reaktive Qualität als die stark motivational geprägte dritte Wirkungsstufe Aktivierung, die ganz konkrete Pläne, Strategien und erste Aktionen beinhaltet, die erworbenen Wissensinhalte und Fertigkeiten vom formellen in den informellen Lernkontext durch das aktive *Zugehen auf Fremdkulturen* zu transferieren. Ein weiteres Argument für eine Trennung von Emotion und Motivation liegt darin, dass zwischen diesen beiden Wirkungsstufen noch die kognitive Anwendung von Wissen liegt. Das emotional geprägte *Einlassen auf Fremdkulturen* stellt demnach die Vorbedingung für das kognitive *Verstehen von Fremdkulturen* dar, das wiederum die Vorstufe des schwerpunktmäßig motivationalen *Zugehens auf Fremdkulturen* ist, welches schließlich erst die aktionale Anwendung und Potenzierung, das *Umgehen mit Fremdkulturen* ermöglicht.

#### 7.4.1.5 Generalisierbarkeit

Das Zusatzstudium Internationale Handlungskompetenz, von dessen ehemaligen oder damals aktuellen Teilnehmenden die Daten für die empirischen Studien dieser Arbeit erhoben wurden, stellt ein sehr breit angelegtes interkulturelles Qualifizierungsprogramm im Rahmen des Hochschulstudiums in Deutschland dar. Das erklärte allgemeine Ziel interkulturelle Sensibilisierung ist nicht unrealistisch hoch gewählt, die Teilnehmendengruppe ist äußerst heterogen und verteilt sich auf eine Universität und eine Hochschule für angewandte Wissenschaften, die Teilnahme ist freiwillig und nicht an ein bestimmtes Studienprogramm geknüpft, Zugangsvoraussetzungen gibt es praktisch keine, Vorerfahrung, Studienrichtung und Teilnahmemotivation sind sehr vielfältig. Aufgrund dieser Breite und Heterogenität des Untersuchungskontexts wird der Anspruch erhoben, dass die gefundenen fünf Wirkungsstufen und die damit verbundenen Input- und Prozessvariablen auf verschiedenste interkulturelle Qualifizierungsprogramme im Rahmen des Hochschulstudiums in Deutschland generalisierbar sind.



Allerdings ist eine wichtige Einschränkung zu beachten: Entsprechend der von Bolten vorgeschlagenen Fuzzy Logic (Bolten 2011, vgl. Kap. 3.1.3.4) wird in dieser Arbeit eine spezifische Perspektive auf interkulturelle Kompetenz eingenommen, und zwar eine, die das *inter* betont, die also von Begegnungssituationen ausgeht, in denen Unterschiede zwischen relativ klar abgrenz- und wahrnehmbaren Kulturatopen handlungswirksam werden (vgl. Kap. 3.3.1). Im untersuchten Qualifizierungsprogramm wird diese Perspektive ebenso vermittelt, im Besonderen auch noch mit dem Fokus auf nationalkulturelle Unterschiede, auch wenn diese Sichtweise in einen erweiterten Kulturbegriff (siehe Kap. 3.2.2) eingebettet wird. Deshalb wird von einer Generalisierbarkeit auf Qualifizierungsprogramme, die eine ausgeprägt *transkulturelle* Perspektive einnehmen (vgl. Kap. 3.1.2.3), Abstand genommen.

Die Einschränkung des Themas dieser Arbeit auf den Hochschulkontext und den deutschen Bildungsraum ist bewusst gewählt und folglich sind die Ergebnisse auch nicht auf andere Kontexte wie z. B. den wirtschaftlichen oder auf andere Nationen ohne weiteres übertragbar. Insbesondere aufgrund der herangezogenen lerntheoretischen Grundlagen expliziten interkulturellen Lernens (siehe Kap. 4.2.2, 4.3.2), die als Fundament für die hier entwickelten Modelle dienen, kann die Generalisierbarkeit auf andere, v. a. „nicht-westliche“ Nationen als nicht gegeben angenommen werden, wie Weidemann anhand Bennetts Entwicklungsmodell (Bennett und Bennett 2004, vgl. Kap. 4.2.1.1) erläutert:

„Leitidee des Entwicklungsmodells ist überdies der Entwurf eines unabhängigen, sich selbst konstruierenden Individuums, das unverkennbare Züge der ›fully functioning person‹ (Carl Rogers) aufweist und einem ›westlichen‹, humanistischen Menschenbild stark verbunden ist. Von der universellen Gültigkeit dieses Modells ist daher keineswegs auszugehen.“ (Weidemann 2007, S. 495, Hervorhebung im Original)

Dem ist auch im Hinblick auf das im Rahmen dieser Arbeit abgeleitete Transfer- und Input-Prozess-Output-Modell interkultureller Qualifizierung im Rahmen des Hochschulstudiums in Deutschland nichts hinzuzufügen. Die entwickelten Modelle bieten vielfältige Anknüpfungspunkte für Qualifizierungsprogramme unterschiedlicher Art. Doch inwieweit sie auch für gezielt transkulturelle Hochschulprogramme, andere Zielgruppen wie Fach- und Führungskräfte oder nicht-deutsche Studierende oder sogar für Qualifizierungsmaßnahmen, die andere Ziele als interkulturelle Kompetenz anstreben, Relevanz besitzen, könnte lohnender Gegenstand von zukünftigen Evaluationsstudien sein.

#### 7.4.2 Forschungsausblick

Der eben erörterte wissenschaftliche Erkenntnisgewinn dieser Arbeit enthält bereits Anregungen für weitere Forschungstätigkeit bzgl. interkultureller Kompetenz wie die Konzentration auf Strategien statt Fähigkeiten und die Differenzierung in vier statt drei Dimensionen. Abgesehen davon steht natürlich zunächst einmal die empirische Überprüfung der gefundenen Zusammenhänge und entwickelten Modelle an. Trotz der explanativ angelegten quantitativen Fragebogenuntersuchung hat die vorliegende Arbeit insgesamt explorativen Charakter wie bereits an anderer Stelle mehrfach betont wurde. Die identifizierten Ergebnisse und abgeleiteten Erkenntnisse sind also vorerst nur – wenn auch theoretisch und empirisch solide fundierte – Vorschläge, die einer Bestätigung bedürfen. Der bewusste Verzicht auf Doppelpfeile und Rückkopplungsschleifen im Transfer- und Input-Prozess-Output-Modell erweist sich diesbzgl. als veritabler Vorteil für die Gestaltung von – womöglich auch (quasi-) experimentellen – Untersuchungssettings in zukünftigen Forschungsvorhaben. Jeder einzelne Pfeil in den Modellen stellt einen Zusammenhang dar, der eine konkrete Hypothese beinhaltet und einzeln untersucht werden kann: Ist Offenheit wirklich die entscheidende Input-Variable für erfolgreiches situiertes interkulturelles Lernen? Folgt kognitive Anwendung zwingend auf Sensibilisierung? Ist interkulturelles Prozesswissen tatsächlich nur für Potenzierung von besonderer Relevanz? Durch die schrittweise empirische Überprüfung einzelner Zusammenhänge und Modellelemente könnte so das Modell nach und nach bestätigt – oder entsprechend angepasst und ergänzt werden.

Auf die vereinfachte Operationalisierung von Strategien statt Persönlichkeitseigenschaften und Fähigkeiten wurde bereits eingegangen. Abgesehen davon bieten die konkreten typisierenden Variablen der einzelnen Nutzungsprofile wie z. B. kulturadäquate Interpretation fremdkulturellen Verhaltens für kognitive Anwendung gute Operationalisierungsmöglichkeiten von Wirkungsstufen interkultureller Qualifizierung. Dies ist v. a. für Evaluationsstudien nützlich.

In der vorliegenden Arbeit wurden die für die jeweiligen Wirkungsstufen relevanten Input- und Prozess-Variablen durch vergleichende Analyse ermittelt, welche Variable auf welche andere Einfluss ausübt und auf welche weniger. Darüber hinaus könnte ein interessantes Forschungsvorhaben darin bestehen, Schwellenwerte relevanter Variablen zu ermitteln, z. B. welcher Wert eines bestimmten Testinstruments zur Erfassung von Offenheit nicht unterschritten werden sollte, um einem Interessenten guten Gewissens die Teilnahme an einer interkulturellen Qualifizierungsmaßnahme zu empfehlen.

Offenheit wurde als einzige Vorbedingung identifiziert, die für das Erreichen der ersten Wirkungsstufe Sensibilisierung nötig und damit für eine sinnvolle Teilnahme an interkultureller Qualifizierung entscheidend ist. Angenommen, es gibt Interessenten, die ein wissenschaftlich ermitteltes Kriterium bzgl. Offenheit nicht erreichen, sollte diesen dann die Teilnahme am Programm verweigert werden? Abgesehen von der ethischen Fragwürdigkeit eines solchen Vorgehens wirft es auch organisatorische Probleme auf, wenn das Absolvieren interkultureller Qualifizierungsmodule in manchen Studienfächern oder Auslandsprogrammen verpflichtend vorgeschrieben ist. In dieser Hinsicht wäre es interessant zu untersuchen, ob der Entwicklungsprozess interkultureller Kompetenz statt mit Sensibilisierung auch mit kognitiver Anwendung eröffnet werden kann. Die theoretische Grundlage für diese Forschungsfrage ist jedenfalls gegeben, immerhin verweisen die reichhaltig verfügbaren wissenschaftlichen Erkenntnisse der Einstellungsforschung darauf, dass Einstellungen, zu denen auch Offenheit gezählt werden kann, gezielt über kognitive Zugänge geändert werden können (siehe Kap. 3.5.4.5). Möglicherweise ist der „Einstieg“ in interkulturelle Qualifizierung über kognitive Anwendung statt über Sensibilisierung auch die sinnvollere Alternative für spezifische Teilnehmendengruppen wie z. B. Techniker oder Naturwissenschaftler. Im Hinblick auf die große Rolle, die das Studienfach für die Nutzung situierter Lernumgebungen und die Transferleistung in dieser Untersuchung spielt, wäre die Überprüfung dieser Alternative ein lohnendes Forschungsvorhaben.

Zum Abschluss dieses Forschungsausblicks möchte ich noch für eine integrative methodische Herangehensweise, wie sie in dieser Arbeit angestrebt wurde, werben. Ähnlich wie bei der Betrachtung interkultureller Kompetenz (vgl. Kap. 3.1.3) ergibt es auch bei empirischer Forschung wenig Sinn, eine Perspektive bzw. methodische Vorgehensweise als die einzig wahre zu verteidigen und Alternativen als minderwertig zu verdammen. Die Kombination aus qualitativer Exploration und quantitativer Explanation hat sich in dieser Arbeit definitiv bewährt. Die Hypothesen für die Fragebogenuntersuchung hätten ohne die qualitativen Ergebnisse der Interviewstudie nicht so konkret und zielführend formuliert werden können und die abschließenden Erkenntnisse und Modelle hätten alleine aufgrund der qualitativen Auswertung nicht die Aussagekraft und Generalisierbarkeit erreicht wie in Verbindung mit den quantitativen Ergebnissen. Die in dieser Arbeit gewählte Methodik ist deshalb keineswegs die „beste“ Art, interkulturelle Qualifizierung im Rahmen des Hochschulstudiums in Deutschland zu untersuchen, die Möglichkeiten, verschiedene theoretische Standpunkte, Untersuchungssettings und

Forschungsmethoden zu kombinieren, sind vielfältig. Eine Integration unterschiedlicher Blickwinkel und Vorgehensweisen verspricht aber in jedem Fall einen höheren Erkenntnisgewinn als die ausschließliche Anwendung eines einzigen Forschungsparadigmas.

#### 7.4.3 Möglichkeiten der Anwendung

Die ermittelten Zusammenhänge und Modelle liefern ein solides theoretisches Fundament für die Konzipierung, Implementierung und Evaluierung interkultureller Qualifizierungsmaßnahmen im Rahmen des Hochschulstudiums in Deutschland. Dies ermöglicht eine gezieltere Strategie zum Ausbau interkultureller Qualifizierung an deutschen Hochschulen für Bildungsverantwortliche, eine bessere Planbarkeit für Curriculumentwickler, eine effektivere Unterrichtsvorbereitung und -durchführung für Hochschullehrer und eine zielführendere Umsetzung von Evaluierungsstudien für Anwendungsforscher.

Ausgehend vom angestrebten Qualifizierungsziel eines interkulturellen Studienprogramms, können die in Frage kommenden Zielgruppen definiert, die Inhalte ausgewählt und die Didaktik festgelegt werden. Ist z. B. wie beim Zusatzstudium Internationale Handlungskompetenz eine interkulturelle Grundsensibilisierung das Ziel, sind alle Interessenten für die Teilnahme geeignet, die ein Mindestmaß an Offenheit mitbringen, wovon bei freiwilligen Anmeldungen ausgegangen werden kann. Bei der Umsetzung ist dann lediglich auf eine gute Organisation, Erwartungsabklärung, gelungene Umsetzung situierter interkultureller Lernumgebungen und ausreichende Thematisierung kulturspezifischen Wissens zu achten. Wird hingegen Potenzierung, also die Fähigkeit zum eigenverantwortlichen Expertise-Aufbau als direktes Ziel ausgegeben, stellt dies weit höhere Herausforderungen an die Teilnehmenden und Lehrenden: Die Zielgruppe sollte über ausreichend Perspektivenübernahmefähigkeit, intrinsische Teilnahmemotivation, Sozialkompetenz und reichhaltige interkulturelle Vorerfahrungen verfügen, das Curriculum muss entsprechend vielfältig gestaltet sein mit Fallarbeit, Selbstreflexion und der intensiven Vermittlung interkulturellen Prozesswissens, schließlich muss die Möglichkeit zum informellen interkulturellen Lernen programmbegleitend gegeben sein.

Angeichts des überzeugenden Unterschieds zwischen Studierenden der Sozial- und Geisteswissenschaften und solchen der Natur-, Ingenieurs- und Wirtschaftswissenschaften, was Nutzung interkultureller Lernumgebungen und Handlungstransfer betrifft, können Programmverantwortliche bei hinsichtlich des Studienfachs sehr homogenen Gruppen erfolversprechende Unterrichtsmethoden und angestrebte Qualifizierungsziele realistischer einschätzen. Von einer

Gruppe Maschinenbaustudenten ohne nennenswerte interkulturelle Vorerfahrung, die verpflichtend ein interkulturelles Modul absolvieren müssen, können Hochschullehrer nicht erwarten, dass sie bereitwillig Selbstreflexion betreiben und nach der Maßnahme in der Lage sind, effektiv und angemessen in interkulturellen Situationen zu handeln. Bei einer Gruppe von Studierenden der vergleichenden Kulturwissenschaften, die gerade von einem Jahr Auslandsstudium zurückgekehrt sind und ein interkulturelles Qualifizierungsmodul frei wählen, ist diese Erwartungshaltung weitaus realistischer.

Insgesamt liefern das abgeleitete Transfermodell und das Input-Prozess-Output-Modell reichhaltige Anwendungsmöglichkeiten, nicht nur für interkulturelle Qualifizierung im Rahmen des Hochschulstudiums in Deutschland, sondern auch für weitere Anwendungskontexte. Doch wie hoch der Nutzen und der Anwendungsbezug der ermittelten Erkenntnisse dieser Arbeit für den Praxiseinsatz an deutschen Hochschulen wirklich sind, müssen letztlich die ausführenden Programmplaner, Hochschullehrer und Studierenden beurteilen.

## 8 Literaturverzeichnis

- Ajzen, Icek; Fishbein, Martin (1977): Attitude-Behavior Relations: A Theoretical Analysis and Review of Empirical Research. In: *Psychological Bulletin* 84 (4), S. 888–918.
- Akbaba, Yalız; Bräu, Karin; Zimmer, Meike (2013): Erwartungen und Zuschreibungen. Eine Analyse und kritische Reflexion der bildungspolitischen Debatte zu Lehrer/innen mit Migrationshintergrund. In: Karin Bräu, Viola Georgi, Yasemin Karakaşoğlu und Carolin Rotter (Hg.): *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*. Münster: Waxmann, S. 37–57.
- Allemann-Ghionda, Cristina (2009): Interkulturalität und interkulturelle Bildung. In: Sabine Andresen, Rita Casale, Thomas Gabriel, Rebekka Horlacher, Sabina Larcher Klee und Jürgen Oelkers (Hg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz, S. 424–437.
- Allolio-Näcke, Lars; Kalscheuer, Britta; Shimada, Shingo (2003): Ein Lehrstück klassischen Kulturvergleichs. In: *Erwägen – Wissen – Ethik* 14 (1, Dritte Diskussionseinheit), S. 150–153.
- Allport, Gordon W. (1954): *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Anderson, John R. (1987): Skill Acquisition: Compilation of Weak-Method Problem Solution. In: *Psychological Review* 94, S. 192–210.
- Andresen, Sabine (2009): Bildung. In: Sabine Andresen, Rita Casale, Thomas Gabriel, Rebekka Horlacher, Sabina Larcher Klee und Jürgen Oelkers (Hg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz, S. 76–90.
- Andresen, Sabine; Casale, Rita; Gabriel, Thomas; Horlacher, Rebekka; Larcher Klee, Sabina; Oelkers, Jürgen (Hg.) (2009): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz.
- Antor, Heinz (2006a): Inter- und transkulturelle Studien in Theorie und Praxis: Eine Einführung. In: Heinz Antor (Hg.): *Inter- und transkulturelle Studien. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Praxis*. Heidelberg: Winter, S. 9–24.

- Antor, Heinz (2006b): Multikulturalismus, Interkulturalität und Transkulturalität: Perspektiven für interdisziplinäre Forschung und Lehre. In: Heinz Antor (Hg.): *Inter- und transkulturelle Studien. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Praxis*. Heidelberg: Winter, S. 25–39.
- Auernheimer, Georg (2006): Kulturwissen ist zu wenig: Plädoyer für ein erweitertes Verständnis von interkultureller Kompetenz. In: Heinz Antor (Hg.): *Inter- und transkulturelle Studien. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Praxis*. Heidelberg: Winter, S. 145–158.
- Auernheimer, Georg (2010a): *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. 6., unveränd. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Auernheimer, Georg (2010b): Einleitung. In: Georg Auernheimer (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Interkulturelle Studien, 13), S. 7–11.
- Auernheimer, Georg (2010c): Hauptartikel: Pro Interkulturelle Pädagogik. In: *Erwägen – Wissen – Ethik* 2010 (2), S. 121–131.
- Auernheimer, Georg (2010d): Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In: Georg Auernheimer (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Interkulturelle Studien, 13), S. 35–65.
- Auernheimer, Georg (2010e): Replik: Diskrimination ist nicht gleich Diskriminierung. In: *Erwägen – Wissen – Ethik* 2010 (2), S. 222–230.
- Auernheimer, Georg (2013): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 4., durchgesehene Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Interkulturelle Studien, 13).
- Bandura, Albert (1979): *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett.
- Barmeyer, Christoph; Bolten, Jürgen (Hg.) (2010): *Interkulturelle Personal- und Organisationsentwicklung. Methoden, Instrumente und Anwendungsfälle*. Sternenfels: Verl. Wissenschaft & Praxis (Schriftenreihe Interkulturelle Wirtschaftskommunikation, 14).
- Beck, Herbert (1997): *Schlüsselqualifikationen. Bildung im Wandel*. Darmstadt: Winklers.

- Beck, Simon (2007): *Schlüsselqualifikationen im Spannungsfeld von Bildung und Qualifikation. Leerformel oder Integrationskonzept? Analyse einer berufspädagogischen Debatte*. 3., durchges. Aufl. Stuttgart: ibw Hohenheim (Hohenheimer Schriftenreihe zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 2).
- Behrnd, Verena (2010): Interkulturelle Kompetenz durch didaktisches und erfahrungsbasiertes Training an der Universität. In: *Interculture Journal – Online-Zeitschrift für Interkulturelle Studien* 9 (12), S. 79–96. Online verfügbar unter <http://www.interculture-journal.com/>, zuletzt geprüft am 22.12.2010.
- Bem, Daryl J. (1972): Self-Perception Theory. In: Leonard Berkowitz (Hg.): *Advances in experimental social psychology*. Vol. 6. New York: Academic Press, S. 1–62.
- Bender-Szymanski, Dorothea (2010): Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: Georg Auernheimer (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Interkulturelle Studien, 13), S. 201–228.
- Bennett, Janet M.; Bennett, Milton J. (2004): Developing Intercultural Sensitivity: An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity. In: Dan Landis, Janet M. Bennett und Milton J. Bennett (Hg.): *Handbook of Intercultural Training*. 3. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, S. 147–165.
- Berry, John W. (2004): Fundamental Psychological Processes in Intercultural Relations. In: Dan Landis, Janet M. Bennett und Milton J. Bennett (Hg.): *Handbook of Intercultural Training*. 3. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, S. 166–184.
- Bertelsmann Stiftung (2006): *Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff/ Policy Paper zur Interkulturellen Kompetenz*. Gütersloh. Online verfügbar unter [http://www.bertelsmannstiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-6884C4CA-817F5F9D/bst/interkultur\\_240806\\_Web.pdf](http://www.bertelsmannstiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-6884C4CA-817F5F9D/bst/interkultur_240806_Web.pdf), zuletzt geprüft am 28.02.2011.
- Bhawuk, Dharm P. S. (1998): The Role of Culture Theory in Cross-Cultural Training. A Multimethod Study of Culture-Specific, Culture-General, and Theory-Based Assimilators. In: *Journal of Cross Cultural Psychology* 29 (5), S. 630–655.



- Black, J. S. (1990): The Relationship of Personal Characteristics with the Adjustment of Japanese Expatriate Managers. In: *Management International Review* 30 (2), S. 119–134.
- Bloch, Roland (2009): *Flexible Studierende? Studienreform und studentische Praxis*. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- Blod, Gabriele; Elze, Susanne; Woerz-Hackenberg, Claudia (2011): Bachelor "International Relations and Management" – ein interdisziplinärer und interkultureller Studiengang an der Hochschule Regensburg. In: Wilfried Dreyer und Ulrich Hößler (Hg.): *Perspektiven interkultureller Kompetenz*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 269–279.
- Boehm, Laetitia (2007): Akademische Grade. In: Rainer C. Schwinges (Hg.): *Examen, Titel, Promotionen. Akademisches und staatliches Qualifikationswesen vom 13. bis zum 21. Jahrhundert*. Basel: Schwabe, S. 11–54.
- Boesch, Ernest E. (1991): *Symbolic Action Theory and Cultural Psychology*. Berlin: Springer.
- Böhm, Winfried; Grell, Frithjof (2005): *Wörterbuch der Pädagogik*. 16., vollst. überarb. Aufl. Stuttgart: Kröner.
- Bohner, Gerd; Stahlberg, Dagmar; Frey, Dieter (1999): Soziale Einstellungen. In: Carl Graf Hoyos und Dieter Frey (Hg.): *Arbeits- und Organisationspsychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz, S. 373–383.
- Bolten, Jürgen (2007a): *Einführung in die interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (UTB Wirtschaftswissenschaften, Interkulturelle Kommunikation, 2922).
- Bolten, Jürgen (2007b): Interkulturelle (Wirtschafts-)Kommunikation: "Fach" oder "Gegenstandsbereich"? In: Alois Moosmüller (Hg.): *Interkulturelle Kommunikation. Konturen einer wissenschaftlichen Disziplin*. Münster: Waxmann (Münchener Beiträge zur interkulturellen Kommunikation, 20), S. 171–208.
- Bolten, Jürgen (2007c): *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.
- Bolten, Jürgen (2011): Unschärfe und Mehrwertigkeit: »Interkulturelle Kompetenz« vor dem Hintergrund eines offenen Kulturbegriffs. In: Wilfried Dreyer und Ulrich Hößler (Hg.): *Perspektiven interkultureller Kompetenz*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 55–70.

- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4. überarbeitete Auflage. Heidelberg: Springer.
- Bos, Wilfried; Voss, Andreas (2010): Qualifikation. In: Stefan Jordan und Marnie Schlüter (Hg.): *Lexikon Pädagogik. Hundert Grundbegriffe*. Stuttgart: Reclam, S. 234–236.
- Bosse, Elke (2010): Interkulturelle Qualifizierungsangebote für Studierende: mehrstufig, studienbegleitend und nachhaltig. In: Oliver Eß (Hg.): *Das Andere lehren. Handbuch zur Lehre interkultureller Handlungskompetenz*. Münster: Waxmann, S. 35–47.
- Bosse, Elke (2011): *Qualifizierung für interkulturelle Kommunikation. Trainingskonzeption und -evaluation*. München: Iudicium.
- Bosse, Elke; Kress, Beatrix; Schlickau, Stephan (Hg.) (2011): *Methodische Vielfalt in der Erforschung interkultureller Kommunikation an deutschen Hochschulen*. Frankfurt am Main: Peter Lang (Hildesheimer Schriften zur Interkulturellen Kommunikation, 3).
- Brewer, Marilynn B. (1988): A dual process model of impression formation. In: Thomas K. Srull und Robert S. Wyer (Hg.): *Advances in Social Cognition* Vol. 1. Hillsdale: Erlbaum, S. 1–36.
- Brickman, Philip; Rabinowitz, Vita; Karuza, Jurgis; Coates, Dan; Cohn, Ellen; Kidder, Louise (1982): Models of Help and Coping. In: *American Psychologist* (4), S. 368–384.
- Brislin, Richard W. (1981): *Cross-Cultural Encounters. Face-to-Face Interaction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Brislin, Richard W. (2000): *Understanding culture's influence on behavior*. 2. ed. Fort Worth: Harcourt College Publ.
- Brislin, Richard W.; Landis, Dan; Brandt, Mary E. (1983): Conceptualizations of Intercultural Behavior and Training. In: Dan Landis und Richard W. Brislin (Hg.): *Handbook of Intercultural Training I. Issues in Theory and Design*. New York, NY: Pergamon (Pergamon General Psychology Series, 116), S. 1–35.
- Brown, Ann L. (1997): Transforming Schools into Communities of Thinking and Learning about Serious Matters. In: *American Psychologist* 52 (4), S. 399–413.
- Brüggen, Friedhelm (2010): Neuhumanismus. In: Stefan Jordan und Marnie Schlüter (Hg.): *Lexikon Pädagogik. Hundert Grundbegriffe*. Stuttgart: Reclam, S. 205–209.

- Bukow, Wolf-Dietrich (2010): Plädoyer für eine postmoderne Reformulierung der Interkulturellen Pädagogik und für die Verabschiedung von einem fundamentalistischen Kulturbegriff. In: *Erwägen – Wissen – Ethik* 2010 (2), S. 139–142.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2009): *Aufstieg durch Bildung. Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland*. Bonn, Berlin. Online verfügbar unter [http://www.bmbf.de/pub/qualifizierungsinitiative\\_breg.pdf](http://www.bmbf.de/pub/qualifizierungsinitiative_breg.pdf), zuletzt geprüft am 06.12.2010.
- Bürger, Sandra; Teichler, Ulrich (2004): Besondere Komponenten der Studiengangsentwicklung. Zur berufsstrategischen Gestaltung von Studiengängen. In: Winfried Benz, Jürgen Kohler und Klaus Landfried (Hg.): *Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern - Profil schärfen*. Stuttgart: Raabe, Teil E 3.1.
- Byram, Michael (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chang, Celine (2006): *Veränderungen von Selbstschemata im Kontext der Teilnahme an internationalen Workcamps*. Aachen: Shaker.
- Chen, Guo-Ming; An, Ran (2009): A Chinese Model of Intercultural Leadership Competence. In: Darla K. Deardorff (Hg.): *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: Sage, S. 196–208.
- Chen, Guo-Ming; Miike, Yoshitaka (2006): The Ferment and Future of Communication Studies in Asia. Chinese and Japanese Perspectives. In: *China Media Research* (2), S. 1–12.
- Chen, Guo-Ming; Starosta, William J. (1999): A review of the concept of intercultural awareness. In: *Human Communication* (2), S. 27–54.
- Clancey, William J. (1997): *Situated Cognition. On Human Knowledge and Computer Representations*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1997): *The Jasper Project. Lessons in Curriculum, Instruction, Assessment, and Professional Development*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Collins, Allan; Brown, John Seely; Newman, Susan E. (1989): Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics. In: Lauren B. Resnick (Hg.): *Knowing, Learning, and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, S. 453–494.

- Cui, Geng; Awa, Njoku E. (1992): Measuring Intercultural Effectiveness: An Integrating Approach. In: *International Journal of Intercultural Relations* 16 (3), S. 311–328.
- Dahlén, Tommy (1997): *Among the Interculturalists: An Emergent Profession and its Packaging of Knowledge*. Stockholm: Stockholm University Press.
- Dahrendorf, Ralf (1956): Industrielle Fertigkeiten und soziale Schichtung. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (4), S. 540–568.
- Deardorff, Darla K. (2004): *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of international education at institutions of higher education in the United States*. Unpublished dissertation. North Carolina State University, Raleigh.
- Deardorff, Darla K. (2006): Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. In: *Journal of Studies in International Education* 10 (3), S. 241–266.
- Deardorff, Darla K. (2008): What is Intercultural Competence? In: Elmar Schreiber und Jutta Berninghausen (Hg.): *Global Competence for the Future. Employability - Mobility - Quality*. Bremen, Boston: Kellner (Interkulturelle Studien, 5), S. 157–166.
- Deardorff, Darla K. (2009a): Preface. In: Darla K. Deardorff (Hg.): *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: Sage, S. xi–xiv.
- Deardorff, Darla K. (2009b): Synthesizing Conceptualizations of Intercultural Competence: A Summary and Emerging Themes. In: Darla K. Deardorff (Hg.): *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: Sage, S. 264–269.
- Deardorff, Darla K. (Hg.) (2009c): *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Deller, Jürgen (2000): *Interkulturelle Eignungsdiagnostik*. Waldsteinberg: Popp.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2015): Homepage der Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft. Online verfügbar unter <http://www.siive.de/>, zuletzt geprüft am 02.03.2015.
- Dewey, John (1938): *Logic. The Theory of Inquiry*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Dewey, John (1938/1997): *Experience and Education*. New York: Collier; Simon & Schuster.

- Diehm, Isabell; Radtke, Frank-Olaf (1999): *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer (Urban-Taschenbücher, 663).
- Dittmann, Nadine; Imwalle, Katja; Ruhwedel, Swenja; Wroblewska, Aleksandra (2009): *Zusatzstudium „Internationale Handlungskompetenz“*. Was nützt es wirklich? Projektbericht. Hochschulen Amberg-Weiden, Deggendorf, Regensburg.
- Dohmen, Günther (2001): *Das informelle Lernen – Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Dohrmann, Wolfgang (2007): *Wörterbuch der Pädagogik. Dictionary of Education*. 6., vollst. überarb. und erg. Aufl. Berlin, Stuttgart: Dohrmann, Holland + Josenhans.
- Dreyer, Wilfried; Höbner, Ulrich (Hg.) (2011): *Perspektiven interkultureller Kompetenz*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Eagly, Alice H.; Chaiken, Shelly (1993): *The Psychology of Attitudes*. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich.
- Eppenstein, Thomas; Kiesel, Doron (2010): Zum Dilemma der Anerkennung. In: *Erwägen – Wissen – Ethik* 2010 (2), S. 149–151.
- Epstein, Seymour (2003): Cognitive-Experiential Self-Theory of Personality. In: Theodore Milon und Melvin Lerner (Hg.): *Handbook of Psychology. Volume 5: Personality and Social Psychology*. Hoboken, NJ: Wiley, S. 159–184.
- Ericsson, Karl A.; Simon, Herbert A. (1980): Verbal Reports as Data. In: *Psychological Review* 87, S. 215–251.
- Europäisches Parlament und Europäischer Rat (2006): *Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen*. Amtsblatt L 394. Online verfügbar unter [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11090\\_de.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_de.htm), zuletzt geprüft am 05.01.2011.
- European Ministers of Education (2001): *Towards the European Higher Education Area*. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001. Online verfügbar unter [http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/PRAGUE\\_COMMUNIQUE.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf), zuletzt geprüft am 15.12.2010.

- Eysenck, Hans Jürgen; Eysenck, Sybil B. G. (1975): *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire*. London: Hodder and Stoughton.
- Fazio, Russell H. (1987): Self-Perception Theory: A Current Perspective. In: Mark P. Zanna, James M. Olson und C. Peter Herman (Hg.): *Social Influence*. The Ontario Symposium, Vol. 5. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, S. 129–150.
- Fiedler, Fred E.; Mitchell, Terence; Triandis, Harry C. (1971): The Culture Assimilator: An Approach to Cross-Cultural Training. In: *Journal of Applied Psychology* 55 (2), S. 95–102.
- Filtzinger, Otto (2014): Interkulturelle Öffnungsprozesse gestalten – im Elementarbereich. In: Claude-Hélène Mayer und Elisabeth Vanderheiden (Hg.): *Handbuch Interkulturelle Öffnung. Grundlagen, Best Practice, Tools*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 205–225.
- Fischer, Veronika (2010): Interkulturelle Pädagogik – Diskursfeld für die kritische Auseinandersetzung mit kultureller Diversität in pädagogischen Zusammenhängen. In: *Erwägen – Wissen – Ethik* 2010 (2), S. 151–154.
- Flanagan, John C. (1954): The Critical Incident Technique. In: *Psychological Bulletin* 51 (4), S. 327–358.
- Fowler, Sandra M.; Blohm, Judith M. (2004): An Analysis of Methods for Intercultural Training. In: Dan Landis, Janet M. Bennett und Milton J. Bennett (Hg.): *Handbook of Intercultural Training*. 3. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, S. 37–84.
- Fuhrer, Urs (1990): *Handeln Lernen im Alltag*. Bern: Hans Huber.
- Gardner, George H. (1962): Cross-Cultural Communication. In: *The Journal of Social Psychology* 58, S. 241–256.
- Geertz, Clifford (1983): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Geier, Thomas (2011): *Interkultureller Unterricht. Inszenierung der Einheit des Differenten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Bildung und Gesellschaft).
- Gertsen, Martine C. (1990): Intercultural Competence and Expatriates. In: *The International Journal of Human Resource Management* 1 (3), S. 341–362.

- Gilbert, Daniel T.; Hixon, J. Gregory (1991): The trouble of thinking. Activation and application of stereotypic beliefs. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 60, S. 509–517.
- Gogolin, Ingrid (2007): Interkulturelle Pädagogik. In: Heinz-Elmar Tenorth und Rudolf Tippelt (Hg.): *Beltz Lexikon Pädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 350–351.
- Gorenflo, Daniel W.; Crano, William D. (1998): The Multiple Perspectives Inventory: A Measure of Perspective Taking. In: *Swiss Journal of Psychology* 57 (3), S. 163–177.
- Graf, Andrea (2004): *Interkulturelle Kompetenzen im Human Resource Management. Empirische Analyse konzeptioneller Grundfragen und der betrieblichen Relevanz*. Wiesbaden: DUV (Neue betriebswirtschaftliche Forschung, 330).
- Graf, Andrea; Mertesacker, Marion (2010): Interkulturelle Kompetenz als globaler Erfolgsfaktor. Eine explorative und konfirmatorische Evaluation von fünf Fragebogeninstrumenten für die internationale Personalauswahl. In: *Zeitschrift für Management* 5 (1), S. 3–27.
- Greeno, James G. (1998): The Situativity of Knowing, Learning, and Research. In: *American Psychologist* 53 (1), S. 5–26.
- Greeno, James G.; Collins, Allan M.; Resnick, Lauren B. (1996): Cognition and Learning. In: David C. Berliner und Robert C. Calfee (Hg.): *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan, S. 15–46.
- Greif, Siegfried (2004): Qualifizierung. In: Hartmut O. Häcker und Kurt H. Stapf (Hg.): *Dorsch Psychologisches Wörterbuch*. 14. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Bern: Hans Huber, S. 776–777.
- Grove, Cornelius Lee; Torbiörn, Ingemar (1985): A New Conceptualization of Intercultural Adjustment and the Goals of Training. In: *International Journal of Intercultural Relations* 9 (2), S. 205–233.
- Guthrie, George M. (1975): A Behavioral Analysis of Culture Learning. In: Richard W. Brislin, Stephen Bochner und Walter Lonner (Hg.): *Cross-Cultural Perspectives on Learning*. New York: Wiley, S. 95–115.
- Häcker, Hartmut O.; Stapf, Kurt H. (Hg.) (2004): *Dorsch Psychologisches Wörterbuch*. 14. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Bern: Hans Huber.

- Hahn, Frauke (2009): *Der Zusammenhang des Studiums „Internationale Handlungskompetenz“ und der Änderung affektiver Kompetenzen*. Magisterarbeit. Universität Regensburg, Institut für Pädagogik.
- Hall, Edward T. (1959): *The Silent Language*. Garden City, NY: Doubleday.
- Hall, Edward T. (1966): *The Hidden Dimension*. Garden City, NY: Doubleday.
- Hammer, Mitchell R.; Bennett, Milton J.; Wiseman, Richard L. (2003): The Intercultural Development Inventory: A measure of intercultural sensitivity. In: *International Journal of Intercultural Relations* 27 (4), S. 421–443.
- Hammer, Mitchell R.; Gudykunst, William B.; Wiseman, Richard L. (1978): Dimensions of intercultural effectiveness: An exploratory study. In: *International Journal of Intercultural Relations* 2 (2), S. 382–393.
- Harrison, J. Kline; Chadwick, Margaret; Scales, Maria (1996): The Relationship between Cross-Cultural Adjustment and the Personality Variables of Self-Efficacy and Self-Monitoring. In: *International Journal of Intercultural Relations* 20 (2), S. 167–188.
- Harrison, Lawrence E. (2006): *The central liberal truth. How politics can change a culture and save it from itself*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Harrison, Roger; Hopkins, Richard L. (1967): The Design of Cross-Cultural Training. An Alternative to the University Model. In: *The Journal of Applied Behavioral Science* 3 (4), S. 431–460.
- Hartig, Johannes; Frey, Andreas; Jude, Nina (2012): Validität. In: Helfried Moosbrugger und Augustin Kelava (Hg.): *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. 2. Aufl. Berlin [u.a.]: Springer, S. 143–172.
- Hatzer, Barbara (2000): *Erfassung interkultureller Handlungskompetenz unter Berücksichtigung der lernpsychologischen Basisannahmen des Situated Learning*. Diplomarbeit. Universität Regensburg, Institut für Psychologie.
- Hatzer, Barbara; Layes, Gabriel (2005): Interkulturelle Handlungskompetenz. In: Alexander Thomas, Eva-Ulrike Kinast und Sylvia Schroll-Machl (Hg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder*. 2., überarb. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (1), S. 138–148.



- Heckhausen, Jutta; Heckhausen, Heinz (2010): *Motivation und Handeln*. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Heid, Helmut (2007): Qualifikation. In: Heinz-Elmar Tenorth und Rudolf Tippelt (Hg.): *Beltz Lexikon Pädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 590–591.
- Heider, Fritz (1958): *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Wiley.
- Henze, Jürgen (2007): Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz – Nicht-westliche Perspektiven. In: Jürgen Straub, Arne Weidemann und Doris Weidemann (Hg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*. Stuttgart: Metzler, S. 304–311.
- Henze, Jürgen (2011): Intuition und/oder Wissen: zur Bedeutung heuristischer Modelle in der interkulturellen Kommunikationsforschung. In: Elke Bosse, Beatrix Kress und Stephan Schlickau (Hg.): *Methodische Vielfalt in der Erforschung interkultureller Kommunikation an deutschen Hochschulen*. Frankfurt am Main: Peter Lang (Hildesheimer Schriften zur Interkulturellen Kommunikation, 3), S. 81–101.
- Henze, Jürgen; Nguyen, Ursula (2007): Interkulturelle Kommunikation aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In: Alois Moosmüller (Hg.): *Interkulturelle Kommunikation. Konturen einer wissenschaftlichen Disziplin*. Münster: Waxmann (Münchener Beiträge zur interkulturellen Kommunikation, 20), S. 97–117.
- Henze, Jürgen; Oberlik, Nik (2007): KUSTOS: Interkulturelle Theorien in Praxis umsetzen – Studierende geben interkulturelle Trainings an der Humboldt-Universität zu Berlin. In: Matthias Otten, Alexander Scheitza und Andrea Cnyrim (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 2: Ausbildung, Training und Beratung*. Frankfurt am Main: IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation (SIETAR Deutschland - Beiträge zur interkulturellen Zusammenarbeit, 2), S. 297–304.
- Hewstone, Miles; Ward, Colleen (1985): Ethnocentrism and causal attribution in Southeast Asia. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 48, S. 614–623.
- Hiller, Gundula Gwenn (2010): „Was machen Sie denn da eigentlich?“ – oder: FAQ – 10 Fragen zu interkulturellen Trainings an Hochschulen. In: Gundula Gwenn Hiller und Stefanie Vogler-Lipp (Hg.): *Schlüsselqualifikation interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Grundlagen, Konzepte, Methoden*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (VS research), S. 35–56.

- Hiller, Gundula Gwenn; Vogler-Lipp, Stefanie (Hg.) (2010): *Schlüsselqualifikation interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Grundlagen, Konzepte, Methoden*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (VS research).
- Hinz-Rommel, Wolfgang (1994): *Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit*. Münster: Waxmann.
- Hochschulrektorenkonferenz (2008): „Die deutschen Hochschulen in der Welt und für die Welt“. *Internationale Strategie der Hochschulrektorenkonferenz – Grundlagen und Leitlinien. Entschließung der 4. Mitgliederversammlung am 18.11.2008*. Bonn. Online verfügbar unter [http://www.hrk.de/de/download/dateien/Beschluss\\_Internationale\\_Strategie.pdf](http://www.hrk.de/de/download/dateien/Beschluss_Internationale_Strategie.pdf), zuletzt geprüft am 05.01.2011.
- Hof, Christiane (2007): Ein empirisch fundierter Vorschlag zur Typisierung von Lernumgebungen. In: Arnim Kaiser, Ruth Kaiser und Reinhard Hohmann (Hg.): *Lernertypen – Lernumgebung – Lernerfolg. Erwachsene im Lernfeld*. Bielefeld: Bertelsmann (Erwachsenenbildung, 26), S. 35–59.
- Hofer, Sonja (2003): *Persönlichkeitsmerkmale als Bedingungsvariable interkultureller Handlungskompetenz*. Diplomarbeit. Universität Regensburg, Institut für Psychologie.
- Holzkamp, Klaus (1993): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt am Main: Campus.
- Hopkins, Richard L. (1994): *Narrative Schooling. Experiential Learning and the Transformation of American Education*. New York: Teachers College Press.
- Horlacher, Rebekka (2010): Bildung. In: Stefan Jordan und Marnie Schlüter (Hg.): *Lexikon Pädagogik. Hundert Grundbegriffe*. Stuttgart: Reclam, S. 50–53.
- Hörning, Karl H.; Reuter, Julia (2004): Doing Culture: Kultur als Praxis. In: Karl H. Hörning und Julia Reuter (Hg.): *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: transcript, S. 9–15.
- Höbller, Ulrich (2008): Qualifizierung zum interkulturellen Dialog. In: Alexander Thomas (Hg.): *Psychologie des interkulturellen Dialogs*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 33–50.
- Höbller, Ulrich (2011): Wege zu grenzregionaler Identität – interkulturelle Kompetenz bei grenzüberschreitenden Kooperationen in Europas Regionen. In: Wilfried Dreyer und

- Ulrich Höbner (Hg.): *Perspektiven interkultureller Kompetenz*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 316–328.
- Höbner, Ulrich; Bürger, Julia; Utler, Astrid (2008): *Neunormierung des im Zusatzstudium internationale Handlungskompetenz eingesetzten Persönlichkeitstests*. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Hochschule Regensburg, Fakultät für Allgemeinwissenschaften.
- Höbner, Ulrich; Sponfeldner, Walter (2009): Projektmanagement in internationalen Teams. In: Monika Wastian, Isabell Braumandl und Lutz von Rosenstiel (Hg.): *Angewandte Psychologie für das Projektmanagement*. Berlin: Springer, S. 307–325.
- HRG – Hochschulrahmengesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999, zuletzt geändert am 12. April 2007. Online verfügbar unter <http://www.gesetze-im-internet.de/hrg/BJNR001850976.html>, zuletzt geprüft am 15.12.2010.
- Humboldt, Wilhelm von (1980): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen (1792). In: Andreas Flitner und Klaus Giel (Hg.): *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. 3. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (Willhelm von Humboldt: Werke in fünf Bänden, Band I), S. 56–233.
- Humboldt, Wilhelm von (1981): Unmaßgebliche Gedanken über den Plan zur Einrichtung des Litthauischen Schulwesens (1809). In: Andreas Flitner und Klaus Giel (Hg.): *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (Willhelm von Humboldt: Werke in fünf Bänden, Band IV), S. 168–195.
- Hunter, Bill; White, George P.; Godbey, Galen C. (2006): What Does It Mean to Be Globally Competent? In: *Journal of Studies in International Education* 10 (3), S. 267–285.
- Imahori, T. Todd; Lanigan, Mary L. (1989): Relational Model of Intercultural Communication Competence. In: *International Journal of Intercultural Relations* 13 (3), S. 269–286.
- Jackson, Wes (1994): *Becoming native to this place*. Lexington, Ky.: University Press of Kentucky.
- Jaspars, Jos M.; Hewstone, Miles (1982): Cross-Cultural Interaction, Social Attribution, and Intergroup Relations. In: Stephen Bochner (Hg.): *Cultures in Contact: Studies in Cross-Cultural Interaction*. Oxford: Pergamon (International Series in Experimental Social Psychology, Vol. 1), S. 127–156.

- Jochmann, Walter (2006): Retention Management – die Leistungsträger der Unternehmung binden. In: Hans-Christian Riekhof (Hg.): *Strategien der Personalentwicklung. Mit Praxisbeispielen von Bosch, Linde, Philips, Siemens, Volkswagen und Weka*. Wiesbaden: Gabler / Springer Fachmedien, S. 173–190.
- Jones, Edward E.; Harris, Victor A. (1967): The Attribution of Attitudes. In: *Journal of Experimental Social Psychology* 3, S. 1–24.
- Kade, Jochen; Seitter, Wolfgang (2002): Bildung und Umgang mit Wissen im Kontext unterschiedlicher sozialer Welten. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven. In: *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* 49, S. 90–101.
- Kaiser, Ruth (2007): Informelles Lernen – informelle Lerner. Begriff – Merkmale – Typen. In: Arnim Kaiser, Ruth Kaiser und Reinhard Hohmann (Hg.): *Lernertypen – Lernumgebung – Lernerfolg. Erwachsene im Lernfeld*. Bielefeld: Bertelsmann (Erwachsenenbildung, 26), S. 81–102.
- Kammhuber, Stefan (2000): *Interkulturelles Lernen und Lehren*. Wiesbaden: DUV.
- Kammhuber, Stefan (2011): Sicherheitspolitik und interkulturelle Expertise. In: Wilfried Dreyer und Ulrich Höbler (Hg.): *Perspektiven interkultureller Kompetenz*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 365–379.
- Käpplinger, Bernd (2007): *Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung*. Dissertation, Humboldt-Universität zu Berlin, 2006. Bielefeld: Bertelsmann (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung).
- Karakaşoğlu, Yasemin; Gruhn, Mirja; Wojciechowicz, Anna (2011): *Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. (Inter-)Nationale Impulse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien am Beispiel Bremen*. Münster: Waxmann.
- Kealey, Daniel J. (1989): A Study of Cross-Cultural Effectiveness: Theoretical Issues, Practical Applications. In: *International Journal of Intercultural Relations* 13 (3), S. 387–428.
- Kealey, Daniel J. (2001): *Cross-Cultural Effectiveness. A Study of Canadian Technical Advisors Overseas*. 2. Aufl. Ottawa: Department of Foreign Affairs and International Trade.
- Kealey, Daniel J.; Ruben, Brent D. (1983): Cross-Cultural Personnel Selection: Criteria, Issues, and Methods. In: Dan Landis und Richard W. Brislin (Hg.): *Handbook of Intercultural*

- Training I. Issues in Theory and Design*. New York, NY: Pergamon (Pergamon general psychology series, 116), S. 155–175.
- Kelley, Harold H. (1973): The Process of Causal Attribution. In: *American Psychologist* 28, S. 107–128.
- Kim, Young Yun (1988): *Communication and Cross-Cultural Adaptation: An Integrative Theory*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Kim, Young Yun (2009): The Identity Factor in Intercultural Competence. In: Darla K. Deardorff (Hg.): *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: Sage, S. 53–65.
- Kirkpatrick, Donald L. (1959): Techniques for Evaluating Training Programs. In: *Journal of American Society of Training Directors* 13 (3), S. 21–26.
- Kirkpatrick, Donald L.; Kirkpatrick, James D. (2006): *Evaluating Training Programs. The Four Levels*. 3. Aufl. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Klandt, Heinz (1999): Entrepreneurship: Unternehmerrausbildung an deutschen Hochschulen. In: *Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis* (3/1999, Sonderdruck), S. 241–255.
- Klauer, Karl Christoph (2008): Soziale Kategorisierung und Stereotypisierung. In: Lars-Eric Petersen und Bernd Six (Hg.): *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen*. Weinheim: Beltz, S. 23–32.
- Klauer, Karl Christoph; Ehrenberg, Katja (2005): Social categorization and fit detection under cognitive load: Efficient or effortful? In: *European Journal of Social Psychology* 35, S. 493–516.
- Kluckhohn, Clyde; Murray, Henry A. (1953): Personality Formation: The Determinants. In: Clyde Kluckhohn und Henry A. Murray (Hg.): *Personality in Nature, Society and Culture*. 2. Aufl. New York: Knopf, S. 53–70.
- Knapp, Karlfried (2003): Interpersonale und interkulturelle Kommunikation. In: Niels Bergemann und Andreas L. J. Sourisseaux (Hg.): *Interkulturelles Management*. 3., vollst. überarb. und erw. Aufl. Berlin: Springer, S. 109–135.

- Kohls, L. Robert (1987): Four Traditional Approaches to Developing Cross-Cultural Preparedness in Adults: Education, Training, Orientation, and Briefing. In: *International Journal of Intercultural Relations* 11, S. 89–106.
- Kolb, David A. (1984): *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Korzybski, Alfred (1996): *Science and sanity. An introduction to non-Aristotelian systems and general semantics*. Lakeville, Conn.: International Non-Aristotelian Library Pub. Co.
- Kosko, Bart; Fischer, Ernst Peter (1993): *Fuzzy-logisch. Eine neue Art des Denkens*. Hamburg: Carlsen.
- Kraus, Katrin (2009): Beruf und Berufsbildung. In: Sabine Andresen, Rita Casale, Thomas Gabriel, Rebekka Horlacher, Sabina Larcher Klee und Jürgen Oelkers (Hg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz, S. 60–75.
- Krüger, Heinz-Hermann (2010): Erziehungswissenschaft und ihre Teildisziplinen. In: Heinz-Hermann Krüger und Werner Helsper (Hg.): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. 9. Aufl. Opladen: Budrich, S. 321–336.
- Krüger, Heinz-Hermann; Grunert, Cathleen (Hg.) (2006): *Wörterbuch Erziehungswissenschaft*. 2. durchgesehene Auflage. Opladen, Farmington Hills: Budrich.
- Krüger-Potratz, Marianne (2005): *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*. Münster: Waxmann (Lernen für Europa, 10).
- Krüger-Potratz, Marianne (2010): Interkulturelle Pädagogik. In: Stefan Jordan und Marnie Schlüter (Hg.): *Lexikon Pädagogik. Hundert Grundbegriffe*. Stuttgart: Reclam, S. 139–142.
- Krüger-Potratz, Marianne (2013): Vielfalt im Lehrerzimmer. Aktuelle bildungspolitische Entwicklungen unter der Frage von Kontinuitäten und Diskontinuitäten. In: Karin Bräu, Viola Georgi, Yasemin Karakaşoğlu und Carolin Rotter (Hg.): *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*. Münster: Waxmann, S. 17–36.
- Kruse, Wilfried (2003): *Lebenslanges Lernen in Deutschland – Finanzierung und Innovation: Kompetenzentwicklung, Bildungsnetze, Unterstützungsstrukturen*. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin. Online verfügbar unter [www.bmbf.de/pub/lebenslanges\\_lernen\\_oecd\\_2003.pdf](http://www.bmbf.de/pub/lebenslanges_lernen_oecd_2003.pdf), zuletzt geprüft am 12.11.2010.

- Lamnek, Siegfried (1995): *Qualitative Sozialforschung*. 3. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Lanfranchi, Andrea (2010): Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In: Georg Auernheimer (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Interkulturelle Studien, 13), S. 231–260.
- Lave, Jean; Wenger, Etienne (1991): *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Layes, Gabriel (2007): Kritische Interaktionssituationen. In: Jürgen Straub, Arne Weidemann und Doris Weidemann (Hg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*. Stuttgart: Metzler, S. 384–391.
- Leenen, Wolf-Rainer (2005): *Bausteine zur interkulturellen Qualifizierung der Polizei*. Münster: Waxmann.
- Leenen, Wolf-Rainer (2007): Interkulturelles Training: Psychologische und pädagogische Ansätze. In: Jürgen Straub, Arne Weidemann und Doris Weidemann (Hg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*. Stuttgart: Metzler, S. 773–784.
- Leenen, Wolf-Rainer; Groß, Andreas (2010): Interkulturelle Kompetenz in der sozialen Arbeit. In: Georg Auernheimer (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Interkulturelle Studien, 13), S. 101–123.
- Lewin, Kurt (1951): *Field Theory in Social Science. Selected Theoretical Papers* (edited by Dorwin Cartwright, Studies in Social Power). New York: Harper & Row.
- Lewin, Kurt (1963): *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften*. Bern: Hans Huber.
- Lidzbarski, Marta (2009): *Erwerb affektiver Kompetenz. Die Rolle interkultureller Erfahrung im Studium*. Magisterarbeit. Universität Regensburg, Institut für Pädagogik.
- Linck, Gudula (2003): Auf Katzenpfoten gehen und das qi miteinander tauschen – Überlegungen einer China-Wissenschaftlerin zur transkulturellen Kommunikation und Kompetenz. In: *Erwägen – Wissen – Ethik* 14 (1, dritte Diskussionseinheit), S. 189–192.

- Luhmann, Niklas; Schorr, Karl Eberhard (1988): *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 740).
- Lundgreen, Peter (2007): Promotionen und Professionen. In: Rainer C. Schwinges (Hg.): *Examen, Titel, Promotionen. Akademisches und staatliches Qualifikationswesen vom 13. bis zum 21. Jahrhundert*. Basel: Schwabe, S. 353–368.
- Lustig, Myron W; Koester, Jolene (2006): *Intercultural competence. Interpersonal Communication across Cultures*. 5. ed. Boston, MA: Pearson.
- Maag Merki, Katharina (2009): Kompetenz. In: Sabine Andresen, Rita Casale, Thomas Gabriel, Rebekka Horlacher, Sabina Larcher Klee und Jürgen Oelkers (Hg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz, S. 492–506.
- Machunsky, Maya (2008): Substereotypisierung. In: Lars-Eric Petersen und Bernd Six (Hg.): *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen*. Weinheim: Beltz, S. 45–52.
- MacLellan, Hilary (Hg.) (1996): *Situated Learning Perspectives*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publ.
- Maier, Günter W. (2010): Qualifizierung. In: Gabler Verlag (Hg.): *Gabler Wirtschaftslexikon. Online im Internet*. Online verfügbar unter <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/78606/qualifizierung-v5.html>, zuletzt geprüft am 12.11.2010.
- Makarova, Elena; Herzog, Walter (2010): Ein missglückter Rettungsversuch für eine bedrängte Disziplin. In: *Erwägen – Wissen – Ethik* 2010 (2), S. 188–191.
- Manian, Ranjini; Naidu, Shobha (2009): India: A Cross-Cultural Overview of Intercultural Competence. In: Darla K. Deardorff (Hg.): *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: Sage, S. 233–248.
- Martin, Judith N. (1987): The Relationship between Student Sojourner Perceptions of Intercultural Competencies and Previous Sojourn Experience. In: *International Journal of Intercultural Relations* 11 (4), S. 337–355.
- Matsumoto, David; LeRoux, Jeff; Ratzlaff, Charlotte; Tatani, Haruyo; Uchida, Hideko; Kim, Chu; Araki, Shoko (2001): Development and Validation of a Measure of Intercultural Adjustment Potential in Japanese Sojourners: The Intercultural Adjustment Potential Scale (ICAPS). In: *International Journal of Intercultural Relations* 25 (5), S. 483–510.



- Mayring, Philipp (2007): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 9. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. Aufl. Weinheim: Beltz.
- McCaffery, James A. (1993): Independent Effectiveness and Unintended Outcomes of Cross-Cultural Orientation and Training. In: R. Michael Paige (Hg.): *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, S. 219–240.
- Mecheril, Paul (2010): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Georg Auernheimer (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Interkulturelle Studien, 13), S. 15–34.
- Medina-Lopez-Portillo, Adriana; Sinnigen, John H. (2009): Interculturality versus Intercultural Competencies in Latin America. In: Darla K. Deardorff (Hg.): *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: Sage, S. 249–264.
- Mendenhall, Mark E.; Oddou, Gary (1985): The Dimensions of Expatriates Acculturation: A Review. In: *Academy of Management Review* 10, S. 39–47.
- Mendenhall, Mark E.; Stahl, Günter K.; Ehnert, Ina; Oddou, Gary; Osland, Joyce S.; Kühlmann, Torsten M. (2004): Evaluation Studies of Cross-Cultural Training Programs: A Review of the Literature from 1988 to 2000. In: Dan Landis, Janet M. Bennett und Milton J. Bennett (Hg.): *Handbook of Intercultural Training*. 3. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, S. 129–143.
- Mertens, Dieter (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 7 (1), S. 36–43.
- Mertesacker, Marion (2010): *Die Interkulturelle Kompetenz im Internationalen Human Resource Management. Eine konfirmatorische Evaluation*. Lohmar: Eul.
- Merton, Robert K.; Kendall, Patricia L. (1956): *The Focused Interview. A Manual of Problems and Procedures*. Glencoe, IL: Free Press.
- Messerschmidt, Astrid (2010): Querverbindungen – für eine selbstkritische Reflexion interkultureller Pädagogik. In: *Erwägen – Wissen – Ethik* 2010 (2), S. 192–194.

- Mezirow, Jack (1997): *Transformative Erwachsenenbildung*. Hohengehren: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mezirow, Jack; Taylor, Edward W. (2009): *Transformative learning in practice. Insights from community, workplace, and higher education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (Hg.) (2004): *Evaluation der Erziehungswissenschaft an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen des Landes Baden-Württemberg: Abschlussbericht der Gutachterkommission*. Mannheim: Evaluationsagentur Baden-Württemberg.
- Miyahara, Akira (2004): Toward theorizing Japanese Interpersonal Communication Competence from a Non-Western Perspective. In: Fred Edmund Jandt (Hg.): *Intercultural communication. A global reader*. Thousand Oaks, CA: Sage, S. 279–292.
- Moosbrugger, Helfried; Kelava, Augustin (2012): Qualitätsanforderungen an einen psychologischen Test (Testgütekriterien). In: Helfried Moosbrugger und Augustin Kelava (Hg.): *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. 2. Aufl. Berlin [u.a.]: Springer, S. 7–26.
- Moosbrugger, Helfried; Schermelleh-Engel, Karin (2012): Exploratorische (EFA) und Konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA). In: Helfried Moosbrugger und Augustin Kelava (Hg.): *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. 2. Aufl. Berlin [u.a.]: Springer, S. 325–343.
- Moosmüller, Alois (2007a): Interkulturelle Kommunikation aus ethnologischer Sicht. In: Alois Moosmüller (Hg.): *Interkulturelle Kommunikation. Konturen einer wissenschaftlichen Disziplin*. Münster: Waxmann (Münchener Beiträge zur interkulturellen Kommunikation, 20), S. 13–49.
- Moosmüller, Alois (2007b): Interkulturelle Kommunikation: quo vadis? In: Matthias Otten, Alexander Scheitza und Andrea Cnyrim (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 1: Grundlagen, Konzepte und Diskurse*. Frankfurt am Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation (SIETAR Deutschland – Beiträge zur interkulturellen Zusammenarbeit, 1), S. 41–56.
- Moosmüller, Alois (2007c): Vorwort. In: Alois Moosmüller (Hg.): *Interkulturelle Kommunikation. Konturen einer wissenschaftlichen Disziplin*. Münster: Waxmann (Münchener Beiträge zur interkulturellen Kommunikation, 20), S. 7–11.

- Moosmüller, Alois; Schönhuth, Michael (2009): Intercultural Competence in German Discourse. In: Darla K. Deardorff (Hg.): *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: Sage, S. 209–232.
- Müller, Stefan; Gelbrich, Katja (1999): *Interkulturelle Kompetenz und Erfolg im Auslands-geschäft: Status quo der Forschung*. Dresden: Technische Universität Dresden (Dresdner Beiträge zur Betriebswirtschaftslehre, 21).
- Müller, Stefan; Gelbrich, Katja (2004): *Interkulturelles Marketing*. München: Vahlen.
- Murniati Tjaya, Juliana (2011): Developing Intercultural Competence in Indonesia: Opportunities and Challenges. In: Wilfried Dreyer und Ulrich Hößler (Hg.): *Perspektiven inter-kultureller Kompetenz*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 188–196.
- Neumann, Guido (2004): Impulse aus der IT-Berufsausbildung für die Umsetzung des IT-Weiterbildungssystems. In: Rita Meyer, Peter Dehnbostel, Dierk Harder und Thomas Schröder (Hg.): *Kompetenzen entwickeln und moderne Weiterbildungsstrukturen ge-stalten. Schwerpunkt: IT-Weiterbildung*. Münster: Waxmann, S. 139–151.
- Nieke, Wolfgang (2008): *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*. 3., aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nieke, Wolfgang (2010): Anerkennung von Lebenswelten als Basis für diskursive Konfliktbe-arbeitung. In: *Erwägen – Wissen – Ethik* 2010 (2), S. 196–198.
- Nohl, Arndt Michael (2010): *Konzepte interkultureller Pädagogik: eine systematische Einfüh-rung*. 2. erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nünning, Vera (2008): *Schlüsselkompetenzen: Qualifikationen für Studium und Beruf*. Stuttgart: Metzler.
- Nussbaum, Martha (1997): *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nwosu, Peter Ogom (2009): Understanding Africans' Conceptualizations of Intercultural Com-petence. In: Darla K. Deardorff (Hg.): *The Sage Handbook of Intercultural Compe-tence*. Thousand Oaks, CA: Sage, S. 158–179.
- Oberg, Kalervo (1960): Culture Shock: Adjustment to New Cultural Environments. In: *Practi-cal Anthropology* 7, S. 177–182.

- OECD (Hg.) (2005): *The Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning. Report from Thematic Group 2: Standards and Quality Assurance in Qualifications with Special Reference to the Recognition of Non-Formal and Informal Learning*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (Hg.) (2010): *Bildung auf einen Blick 2010. OECD-Indikatoren*. Paris: OECD Publishing.
- Okayama, Chet M.; Furuto, Sharlene Maeda; Edmondson J. (2001): Components of Cultural Competence: Attitudes, Knowledge, and Skills. In: Rowena Fong und Sharlene Maeda Furuto (Hg.): *Culturally Competent Practice. Skills, Interventions, and Evaluations*. Boston, MA: Allyn and Bacon, S. 89–100.
- Otten, Matthias (2007): Profession und Kontext: Rahmenbedingungen der interkulturellen Kompetenzentwicklung. In: Matthias Otten, Alexander Scheitza und Andrea Cnyrim (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 1: Grundlegungen, Konzepte und Diskurse*. Frankfurt am Main: IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation (SIETAR Deutschland - Beiträge zur interkulturellen Zusammenarbeit, 1), S. 57–89.
- Otten, Matthias; Robertson-von Trotha, Caroline Y. (2007): Interkulturelle Kommunikation als Schlüsselqualifikation in der Hochschulbildung: Erfahrungen an der Universität Karlsruhe. In: Matthias Otten, Alexander Scheitza und Andrea Cnyrim (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 2: Ausbildung, Training und Beratung*. Frankfurt am Main: IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation (SIETAR Deutschland - Beiträge zur interkulturellen Zusammenarbeit, 2), S. 245–273.
- Otten, Matthias; Scheitza, Alexander; Cnyrim, Andrea (2007a): Die Navigation im interkulturellen Feld: Eine gemeinsame Einleitung für beide Bände. In: Matthias Otten, Alexander Scheitza und Andrea Cnyrim (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 1: Grundlegungen, Konzepte und Diskurse*. Frankfurt am Main: IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation (SIETAR Deutschland - Beiträge zur interkulturellen Zusammenarbeit, 1), S. 15–38.
- Otten, Matthias; Scheitza, Alexander; Cnyrim, Andrea (Hg.) (2007b): *Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 1: Grundlegungen, Konzepte und Diskurse*. Frankfurt am Main: IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation (SIETAR Deutschland - Beiträge zur interkulturellen Zusammenarbeit, 1).

- Pan, Yaling (2010): Methoden interkultureller Kompetenzvermittlung. Einsichten und Ansätze aus einer chinesischen Betrachtung. In: Christoph Barmeyer und Jürgen Bolten (Hg.): *Interkulturelle Personal- und Organisationsentwicklung. Methoden, Instrumente und Anwendungsfälle*. Sternenfels: Verlag Wissenschaft & Praxis (Schriftenreihe Interkulturelle Wirtschaftskommunikation, 14), S. 267–279.
- Park, Bernadette; Judd, Charles M. (1990): Measures and models of perceived group variability. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 59 (2), S. 173–191.
- Petersen, Lars-Eric (2008): Die Theorie der sozialen Identität. In: Lars-Eric Petersen und Bernd Six (Hg.): *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen*. Weinheim: Beltz, S. 223–230.
- Petersen, Lars-Eric; Six, Bernd (2008a): Soziale Diskriminierung. In: Lars-Eric Petersen und Bernd Six (Hg.): *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen*. Weinheim: Beltz, S. 161–162.
- Petersen, Lars-Eric; Six, Bernd (Hg.) (2008b): *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen*. Weinheim: Beltz.
- Petersen, Lars-Eric; Six, Bernd (2008c): Vorurteile. In: Lars-Eric Petersen und Bernd Six (Hg.): *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen*. Weinheim: Beltz, S. 109–110.
- Petersen, Lars-Eric; Six, Bernd (2008d): Vwort. In: Lars-Eric Petersen und Bernd Six (Hg.): *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen*. Weinheim: Beltz, S. 17–18.
- Radtke, Frank-Olaf (2010): Wir Vertreter/innen der Interkulturellen Erziehung. Ein Programm kommt in die Jahre. In: *Erwägen – Wissen – Ethik* 2010 (2), S. 198–200.
- Rathje, Stefanie (2006): Interkulturelle Kompetenz. Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11 (3), S. 1–21. Online verfügbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-3/beitrag/Rathje1.htm>, zuletzt geprüft am 23.02.2011.
- Reis, Jack (1996): *Inventar zur Messung der Ambiguitätstoleranz*. Heidelberg: Asanger.

- Robertson-von Trotha, Caroline Y.; Mielke, Christine; Albers, Albert (Hg.) (2009): *Schlüsselqualifikationen für Studium, Beruf und Gesellschaft. Technische Universitäten im Kontext der Kompetenzdiskussion*. Karlsruhe: Universitätsverlag Karlsruhe (Problemkreise der Angewandten Kulturwissenschaft, 14).
- Rogers, Everett M.; Hart, William B.; Miike, Yoshitaka (2002): Edward T. Hall and The History of Intercultural Communication: The United States and Japan. In: *Keio Communication Review* (24), S. 3–26. Online verfügbar unter <http://www.mediacom.keio.ac.jp/publication/pdf2002/review24/2.pdf>, zuletzt geprüft am 03.12.2012.
- Rosa, Hartmut (2007): Identität. In: Jürgen Straub, Arne Weidemann und Doris Weidemann (Hg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*. Stuttgart: Metzler, S. 47–56.
- Rosenberg, Florian von (2010): Mehrdimensionale Differenzlinien. Einige Anmerkungen zu einer interkulturellen Pädagogik. In: *Erwägen – Wissen – Ethik* 2010 (2), S. 200–203.
- Ross, Lee (1977): The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process. In: Leonard Berkowitz (Hg.): *Advances in experimental social psychology*. Vol. 10. Orlando, FL: Academic Press, S. 173–220.
- Rost, Detlef (Hg.) (2006): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz.
- Sarrazin, Thilo (2010): *Deutschland schafft sich ab. Wie wir unser Land aufs Spiel setzen*. München: Deutsche Verlagsanstalt.
- Savicki, Victor (2008): *Developing intercultural competence and transformation. Theory, research, and application in international education*. Sterling, VA: Stylus Pub.
- Scheitza, Alexander (2007): Interkulturelle Kompetenz: Forschungsansätze, Trends und Implikationen für interkulturelle Trainings. In: Matthias Otten, Alexander Scheitza und Andrea Cnyrim (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 1: Grundlegungen, Konzepte und Diskurse*. Frankfurt am Main: IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation (SIETAR Deutschland - Beiträge zur interkulturellen Zusammenarbeit, 1), S. 91–119.

- Schermelleh-Engel, Karin; Werner, Christina S. (2012): Methoden der Reliabilitätsbestimmung. In: Helfried Moosbrugger und Augustin Kelava (Hg.): *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. 2. Aufl. Berlin [u.a.]: Springer, S. 119–141.
- Scherr, Albert (2010): Was bleibt von der Interkulturellen Pädagogik? In: *Erwägen – Wissen – Ethik* 2010 (2), S. 203–205.
- Schlüter, Marnie (2010): Kompetenz. In: Stefan Jordan und Marnie Schlüter (Hg.): *Lexikon Pädagogik. Hundert Grundbegriffe*. Stuttgart: Reclam, S. 161–163.
- Schmid Mast, Marianne; Krings, Franciska (2008): Stereotype und Informationsverarbeitung. In: Lars-Eric Petersen und Bernd Six (Hg.): *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen*. Weinheim: Beltz, S. 33–44.
- Schmidtke, Hans-Peter (2010). Die Crux mit der Kultur. In: *Erwägen – Wissen – Ethik* 2010 (2), S. 205–208.
- Schneewind, Klaus A.; Graf, Johanna (1998): *Der 16-Persönlichkeits-Faktoren-Test. Revidierte Fassung (16 PF-R)*. Bern, Stuttgart: Huber.
- Schönhuth, Michael (2005): *Glossar Kultur und Entwicklung. Ein Vadamecum durch den Kulturschungel*. Stuttgart: Omnia.
- Schriewer, Jürgen (2007): Vergleichende Erziehungswissenschaft. In: Heinz-Elmar Tenorth und Rudolf Tippelt (Hg.): *Beltz Lexikon Pädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 748–749.
- Schröer, Hubertus (2007): *Interkulturelle Öffnung und Diversity Management. Konzepte und Handlungsstrategien zur Arbeitsmarktintegration von Migrantinnen und Migranten*. Hg. v. Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk. München (Schriftenreihe Integration durch Qualifizierung - IQ, 1).
- Schuler, Heinz; Prochaska, Michael (2001): *Leistungsmotivationsinventar (LMI). Dimensionen berufsbezogener Leistungsorientierung. Handanweisung*. Göttingen: Hogrefe.
- Schwartz, Daniel L.; Bransford, John D. (1998): A Time for Telling. In: *Cognition and Instruction* 16 (4), S. 475–522.

- Schwarzer, Ralf; Jerusalem, Matthias (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Matthias Jerusalem und Diether Hopf (Hg.): *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. Weinheim: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft), S. 28–53.
- Seidel, Sabine; Bretschneider, Markus; Kimmig, Thomas; Neß, Harry; Noeres, Dorothee (2008): *Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland im Rahmen der OECD Aktivität Recognition of non-formal and informal learning*. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin.
- Selfridge, R.; Sokolik, S. (1975): A comprehensive view of organizational management. In: *MSU Business Topics* 23 (1), S. 46–61.
- Seligman, Martin E. P. (1975): *Helplessness. On Depression, Development, and Death*. San Francisco: Freeman.
- Sen, Amartya (1985): Well-Being, Agency and Freedom: The Dewey Lectures 1984. In: *Journal of Philosophy* 82 (4), S. 169–221.
- Sherman, Jeffrey W.; Macrae, C. Neil; Bodenhausen, Galen V. (2000): Attention and stereotyping: Cognitive constraints on the construction of meaningful social impressions. In: *European Review of Social Psychology* 11, S. 145–175.
- Sinha, Jai B. P.; Vohra, Neharika; Singhai, Sushila; Sinha, R. B. N.; Ushashree, S. (2002): Normative predictions of collectivist-individualist intentions and behaviour of Indians. In: *International Journal of Psychology* 37 (5), S. 309–319.
- Six, Bernd (2004): Einstellung. In: Hartmut O. Häcker und Kurt H. Stapf (Hg.): *Dorsch Psychologisches Wörterbuch*. 14. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Bern: Hans Huber, S. 234–235.
- Skinner, Burrhus F. (1974): *Die Funktion der Verstärkung in der Verhaltenswissenschaft*. München: Kindler.
- Spitzberg, Brian H. (1991): Intercultural Communication Competence. In: Larry A. Samovar und Richard E. Porter (Hg.): *Intercultural communication. A reader*. 6th ed. Belmont, CA: Wadsworth, S. 353–365.



- Spitzberg, Brian H. (2009): A model of intercultural communication competence. In: Larry A. Samovar, Richard E. Porter und Edwin R. McDaniel (Hg.): *Intercultural communication. A reader*. 12th ed. Boston MA: Wadsworth, S. 381–393.
- Spitzberg, Brian H.; Changnon, Gabrielle (2009): Conceptualizing Intercultural Competence. In: Darla K. Deardorff (Hg.): *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: Sage, S. 2–52.
- Stahl, Günter K. (1998): *Internationaler Einsatz von Führungskräften*. München: Oldenbourg.
- Stengel, Verena (2008): *Interkulturelles Lernen mit kooperativen Methoden*. Frankfurt am Main: Lang (Europäische Hochschulschriften, Bd. 752).
- Stolzenberg, Kerstin; Heberle, Krischan (2009): *Change Management. Veränderungsprozesse erfolgreich gestalten - Mitarbeiter mobilisieren*. 2. Aufl. Heidelberg: Springer.
- Straub, Jürgen (2007a): Kompetenz. In: Jürgen Straub, Arne Weidemann und Doris Weidemann (Hg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*. Stuttgart: Metzler, S. 35–46.
- Straub, Jürgen (2007b): Kultur. In: Jürgen Straub, Arne Weidemann und Doris Weidemann (Hg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*. Stuttgart: Metzler, S. 7–24.
- Straub, Jürgen (2010): Lerntheoretische Grundlagen. In: Arne Weidemann, Jürgen Straub und Steffi Nothnagel (Hg.): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld: transcript, S. 31–98.
- Straub, Jürgen (2011): Was ist und was will "Kulturpsychologie" heute? In: Wilfried Dreyer und Ulrich Höbler (Hg.): *Perspektiven interkultureller Kompetenz*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Straub, Jürgen; Fischer, Cornelia; Gabriel, Kokebe Haile; Grothe, Jana; Siebeck, Cornelia; Yilmaz, Hülya; Adolf, Constanze; Linke, Irina; Heimann, Corinna; Weis, Diana; Zielke, Barbara (2007a): *Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Kommentar zum Thesenpapier der Bertelsmann-Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Novelle von Dr. Darla K. Deardorff*. Kulturwissenschaft-

liches Institut Essen. Online verfügbar unter <http://www.tu-chemnitz.de/phil/ifgk/ikk/gk/files/File/Bertelsmann-Papier-Kommen-tar.pdf>, zuletzt geprüft am 10.11.2010.

- Straub, Jürgen; Nothnagel, Steffi; Weidemann, Arne (2010): Interkulturelle Kompetenz lehren: Begriffliche und theoretische Voraussetzungen. In: Arne Weidemann, Jürgen Straub und Steffi Nothnagel (Hg.): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld: transcript, S. 15–27.
- Straub, Jürgen; Weidemann, Arne; Weidemann, Doris (Hg.) (2007): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*. Stuttgart: Metzler.
- Strehlein, Christian (2000): *Perspective-Taking in Intercultural Interactions. Development and Initial Empirical Evaluation of a Model*. Diplomarbeit. Universität Regensburg, Institut für Psychologie.
- Strohschneider, Stefan (2010): Planspiele und Computersimulationen. In: Arne Weidemann, Jürgen Straub und Steffi Nothnagel (Hg.): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld: transcript, S. 241–264.
- Stumpf, Siegfried; Gruttauer, Stefanie; Bitzer, Arno (2011): Plurikulturelle studentische Arbeitsgruppen als Ansatz zur Förderung der Integration ausländischer Studierender. In: Wilfried Dreyer und Ulrich Hößler (Hg.): *Perspektiven interkultureller Kompetenz*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 280–296.
- Tajfel, Henri (1978): *Differentiation between Social Groups: Studies in the Social Psychology of Intergroup Relations*. London: Academic Press.
- Tajfel, Henri (1979): Individuals and groups in social psychology. In: *British Journal of Social and Clinical Psychology* (18), S. 183–190.
- Tajfel, Henri (1982): *Gruppenkonflikt und Vorurteil. Entstehung und Funktion sozialer Stereotypen*. Bern, Stuttgart: Huber.

- Tajfel, Henri; Turner, John C. (1986): The social identity theory of intergroup relations. In: Stephen Worchel und William G. Austin (Hg.): *Psychology of Intergroup Relations*. Monterey, CA: Brooks, S. 7–24.
- Tang, Zailiang (2004): Interkulturelle Qualifizierung von Expatriates für China. In: Michael Nippa (Hg.): *Markterfolg in China. Erfahrungsberichte und Rahmenbedingungen*. Heidelberg: Physica, S. 137–152.
- Taylor, Edward W. (1994): A Learning Model for Becoming Interculturally Competent. In: *International Journal of Intercultural Relations* 18 (3), S. 389–408.
- Taylor, Shelley E.; Fiske, Susan T.; Etcoff, Nancy L.; Ruderman, Audrey J. (1978): Categorical and Contextual Bases of Person Memory and Stereotyping. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 36 (7), S. 778–793.
- Teichler, Ulrich (2005): *Hochschulen im Umbruch. Eine Bilanz der Reform-Dynamik seit vier Jahrzehnten*. Frankfurt am Main: Campus.
- Teichler, Ulrich (2008): Der Jargon der Nützlichkeit. Zur Employability-Diskussion im Bologna-Prozess. In: *Das Hochschulwesen* (3), S. 68–79.
- Tenorth, Heinz-Elmar; Tippelt, Rudolf (Hg.) (2007): *Beltz Lexikon Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Thomas, Alexander (1991): *Grundriß der Sozialpsychologie. Band 1: Grundlegende Begriffe und Prozesse*. Göttingen: Hogrefe.
- Thomas, Alexander (1993): Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In: Alexander Thomas (Hg.): *Kulturvergleichende Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 377–424.
- Thomas, Alexander (1996): Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards. In: Alexander Thomas (Hg.): *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen: Hogrefe, S. 107–135.
- Thomas, Alexander (2003a): Interkulturelle Handlungskompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte. In: *Erwägen – Wissen – Ethik* 14 (1, Dritte Diskussionseinheit), S. 137–150.
- Thomas, Alexander (2003b): Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In: Alexander Thomas (Hg.): *Kulturvergleichende Psychologie*. 2., überarb. und erw. Aufl. Göttingen: Hogrefe, S. 433–485.

- Thomas, Alexander (2005a): Handlungs- und lerntheoretisches Konzept interkultureller Kompetenz. Unterrichtsmaterial der Vorlesung "Psychologie interkulturellen Handelns". Universität Regensburg, Institut für Psychologie.
- Thomas, Alexander (2005b): Interkulturelle Wahrnehmung, Kommunikation und Kooperation. In: Alexander Thomas, Eva-Ulrike Kinast und Sylvia Schroll-Machl (Hg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder*. 2., überarb. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprech, S. 94–116.
- Thomas, Alexander (2011): Das Kulturstandardkonzept. In: Wilfried Dreyer und Ulrich Hößler (Hg.): *Perspektiven interkultureller Kompetenz*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 97–124.
- Thomas, Alexander; Hößler, Ulrich (2004): Evaluation der studienbegleitenden Ausbildung in internationaler Handlungskompetenz (SIH). Forschungsbericht. Universität Regensburg, Institut für Psychologie.
- Thomas, Alexander; Hößler, Ulrich (2007a): Interkulturelle Qualifizierung an den Regensburger Hochschulen: Das Zusatzstudium Internationale Handlungskompetenz. In: *Inter-culture Journal – Online-Zeitschrift für Interkulturelle Studien* 6 (3: Interkulturelle Kompetenz und Employability), S. 73–95. Online verfügbar unter <http://www.inter-culture-journal.com/>.
- Thomas, Alexander; Hößler, Ulrich (2007b): Zusatzstudium "Internationale Handlungskompetenz": Studienbegleitendes erfahrungsorientiertes interkulturelles Lernen an der Universität und der Fachhochschule Regensburg. In: Matthias Otten, Alexander Scheitza und Andrea Cnyrim (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 2: Ausbildung, Training und Beratung*. Frankfurt am Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation (SIETAR Deutschland – Beiträge zur interkulturellen Zusammenarbeit, 2), S. 275–295.
- Thomas, Alexander; Kammhuber, Stefan; Layes, Gabriel (1998): *Sensibilisierungs- und Orientierungstraining für die kulturallgemeine und die kulturspezifische Vorbereitung von Soldaten auf internationale Einsätze*. München: Verlag für Wehrwissenschaft.

- Thomas, Alexander; Simon, Patricia (2007): Interkulturelle Kompetenz. In: Gisela Trommsdorff und Hans-Joachim Kornadt (Hg.): *Enzyklopädie der Psychologie. Bd. C/7/3, Anwendungsfelder der kulturvergleichenden Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 135–185.
- Thorndike, Edward L.; Woodworth, Robert S. (1901): The Influence of Improvement in one Mental Function upon the Efficiency of other Functions. In: *Psychological Review* 8, S. 247–261.
- Tijtra, Hora W.; Deng, Wenjun (2011): Chinese Intercultural Sensitivity in Contemporary China. In: Wilfried Dreyer und Ulrich Höbler (Hg.): *Perspektiven interkultureller Kompetenz*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 174–187.
- Tjosvold, D. (1991): *Team Organization. An Enduring Competitive Advantage*. Chichester: Wiley.
- Triandis, Harry C. (1975): Culture Training, Cognitive Complexity and Interpersonal Attitudes. In: Richard W. Brislin, Stephen Bochner und Walter Lonner (Hg.): *Cross-Cultural Perspectives on Learning*. New York: Wiley, S. 39–77.
- Utler, Astrid; Thomas, Alexander (2010): Critical Incidents und Kulturstandards. In: Arne Weidemann, Jürgen Straub und Steffi Nothnagel (Hg.): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld: transcript, S. 317–329.
- Vygotsky, Lew S. (1978): *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ward, Colleen (2004): Psychological Theories of Culture Contact and their Implications for Intercultural Trainings and Interventions. In: Dan Landis, Janet M. Bennett und Milton J. Bennett (Hg.): *Handbook of Intercultural Training*. 3. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, S. 185–216.
- Wegener, Ingo; Klauer, Karl Christoph (2004): Inter-category versus intra-category fit: When social categories match social context. In: *European Journal of Social Psychology* 34 (5), S. 567–593.

- Weidemann, Arne; Straub, Jürgen; Nothnagel, Steffi (Hg.) (2010): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld: transcript.
- Weidemann, Doris (2007): Akkulturation und interkulturelles Lernen. In: Jürgen Straub, Arne Weidemann und Doris Weidemann (Hg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*. Stuttgart: Metzler, S. 488–498.
- Weidemann, Doris; Weidemann, Arne; Straub, Jürgen (2007): Interkulturell ausgerichtete Studiengänge. In: Jürgen Straub, Arne Weidemann und Doris Weidemann (Hg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*. Stuttgart: Metzler, S. 815–825.
- Weiner, Bernard (1986): *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer.
- Welsch, Wolfgang (1999): Transculturality – the Puzzling Form of Cultures Today. In: Mike Featherstone und Scott Lash (Hg.): *Spaces of Culture: City, Nation, World*. London: Sage, S. 194–213.
- Wenderoth, Anette; Januschek, Franz; Meinhardt, Rolf (2000): Interkulturelle Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern aus dem Kosovo – ein Pilotprojekt. In: *INTERKULTURELL – Forum für Interkulturelle Kommunikation, Erziehung und Beratung* (3/4), S. 289–304.
- Whitehead, Alfred North (1929): *The Aims of Education*. New York: Macmillan.
- Winter, Gerhard (1994): Was ist eigentlich eine kulturelle Überschneidungssituation? In: Alexander Thomas (Hg.): *Psychologie und multikulturelle Gesellschaft. Problemanalysen und Problemlösungen*. Göttingen: Hogrefe, S. 42–54.
- Wirtz, Markus; Caspar, Franz (2002): *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen*. Göttingen: Hogrefe.
- Wiseman, Richard L. (2004): Intercultural Communication Competence. In: William B. Gudykunst und Bella Mody (Hg.): *Handbook of international and intercultural communication*. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, S. 207–224.

- Wissenschaftsrat (1978): *Empfehlungen zur Differenzierung des Studienangebots*. Köln.
- Wissenschaftsrat (2000): *Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland*. Berlin.
- Yorke, Mantz (2006): Employability in higher education: what it is – what it is not. The Higher Education Academy. York. Online verfügbar unter [http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/ourwork/tla/employability/id116\\_employability\\_in\\_higher\\_education\\_336.pdf](http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/ourwork/tla/employability/id116_employability_in_higher_education_336.pdf), zuletzt geprüft am 14.01.2010.
- Zadeh, Lofti A. (1973): Outline of a New Approach to the Analysis of Complex Systems and Decision Processes. In: *IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics* (3), S. 28–44.
- Zaharna, Rhonda S. (2009): An Associative Approach to Intercultural Communication Competence in the Arab World. In: Darla K. Deardorff (Hg.): *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: Sage, S. 179–195.
- Zimbardo, Philip G. (1995): *Psychologie*. 6. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Zimbardo, Philip G.; Gerrig, Richard J. (2007): *Psychologie*. 16., aktualisierte Aufl. München: Pearson Studium.

## 9 Anhang

### Selbsteinschätzung zur Wirkung des Zusatzstudiums Internationale Handlungskompetenz

WS 2008/09  
SS 2009

Anhand des eben vorgestellten Modells zur Wirkung interkultureller Qualifizierung könnt ihr selbst einschätzen, was euch das Zusatzstudium gebracht hat, wie sich eure interkulturelle Handlungskompetenz entwickelt hat und wie ihr an euch arbeiten könnt, um sie selbstständig weiter zu fördern.

Dieser Fragebogen dient euch dabei als Leitfaden zur individuellen Reflexion. Nachdem ihr ihn ausgefüllt habt, besteht die Möglichkeit zur Reflexion und Diskussion in Kleingruppen und im Plenum.

Wir wollen dieses Studienprogramm stetig optimieren und sind daran interessiert, wie unterschiedliche Teilnehmer bestimmte Aspekte des Zusatzstudiums beurteilen. Deshalb bitten wir euch, den persönlichen Code anzugeben. Alle Angaben werden selbstverständlich streng vertraulich und anonym ausgewertet.

Der persönliche Code besteht aus:

Feld 1 und 2: Geburtstag deiner Mutter

Feld 3 und 4: Geburtsmonat deiner Mutter

Feld 5: erster Buchstabe des Vornamens deiner Mutter

Feld 6: erster Buchstabe des Vornamens deines Vaters

--	--	--	--	--	--

(z.B. Mutter Rosi, geb. 6. April 1958, Vater Hans ergibt: 0604RH)

Bitte kreuzt einfach bei jeder Frage **genau ein Kästchen** an, das am ehesten für euch zutrifft.

An manchen Stellen besteht auch die Möglichkeit, frei zu formulieren.

Vielen Dank fürs Mitmachen!

Folgende Wirkungen des Zusatzstudiums stelle ich bei mir fest:

	Stimme überhaupt nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme eher nicht zu	Teils - teils	Stimme eher zu	Stimme zu	Stimme voll zu
	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
1. Ich habe jetzt ein größeres Bewusstsein für kulturelle Unterschiede.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ich habe jetzt mehr kulturspezifisches Wissen, mit dem ich mir viele fremdkulturelle Verhaltensweisen besser erklären kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ich bin mir meiner eigenen Stereotype und Vorurteile jetzt besser bewusst und kann produktiver damit umgehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich habe jetzt eine größere Wertschätzung für fremde Kulturen und kann auch fremdkulturelle Verhaltensweisen, die mir nicht gefallen, eher respektieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ich kann interkulturelle Situationen jetzt insgesamt besser meistern und fühle mich auf den Umgang mit Vertretern fremder Kulturen besser vorbereitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ich habe einige konkrete fremdkulturelle Verhaltensmuster übernommen, die ich in passenden Situationen einsetze.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



	Stimme überhaupt nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme eher nicht zu	Teils - teils	Stimme eher zu	Stimme zu	Stimme voll zu
	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Folgende Wirkungen des Zusatzstudiums stelle ich bei mir fest:							
7. Ich habe jetzt ein größeres Interesse an fremden Kulturen und will mir gezielt weiteres kulturspezifisches Wissen aneignen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ich habe jetzt ein größeres Interesse an der interkulturellen Thematik und will mir gezielt weiteres Wissen über interkulturelle Prozesse aneignen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ich kann mich an eine oder mehrere konkrete interkulturelle Situationen erinnern, die ich jetzt aufgrund des Zusatzstudiums besser interpretieren und verstehen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ich habe viel über mich selbst gelernt und kann jetzt besser über meinen eigenen kulturellen Hintergrund, meine eigenen Erfahrungen, Gedanken, Gefühle, Handlungen, Wünsche etc. reflektieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Ich kann mich an eine oder mehrere konkrete interkulturelle Situationen erinnern, die für mich belastend waren, aber die im Zusatzstudium erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten halfen mir, den Stress zu reduzieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Ich habe jetzt eine wertvolle Sammlung an Materialien (Folien, Skripte, Literaturtipps, Kontaktmöglichkeiten zu Ansprechpartnern etc.), die ich bei Bedarf immer wieder heranziehe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Ich habe jetzt ein größeres Bewusstsein dafür, wie schwer es ist, genau zu differenzieren, in welchem Maße Verhaltensweisen durch die individuelle Persönlichkeit, die jeweilige Situation oder die Kultur interpretiert werden können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Ich kann mich an eine oder mehrere konkrete interkulturelle Situationen erinnern, in denen ich gelassener war, als ich das vor dem Zusatzstudium gewesen wäre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Es gibt fremdkulturelle Verhaltensweisen, die ich jetzt zwar besser nachvollziehen kann, aber dennoch ablehne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Ich kann mich an eine oder mehrere konkrete interkulturelle Situationen erinnern, in denen ich aufgrund des Zusatzstudiums erst mal abgewartet und versucht habe, mehr über die beteiligten Personen, Kulturen und Umstände herauszufinden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Ich kann mich an eine oder mehrere konkrete interkulturelle Situationen erinnern, in denen ich aufgrund des Zusatzstudiums mein Verhalten an die fremde Kultur angepasst habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Stimme überhaupt nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme eher nicht zu	Teils - teils	Stimme eher zu	Stimme zu	Stimme voll zu
	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Folgende Wirkungen des Zusatzstudiums stelle ich bei mir fest:							
18. Ich kann mich an eine oder mehrere konkrete interkulturelle Situationen erinnern, in denen ich mich bewusst nicht so verhalten habe, wie es in der fremden Kultur eigentlich üblich ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Ich suche jetzt gezielter und intensiver den Kontakt zu Vertretern fremder Kulturen als vor dem Zusatzstudium (sei es im Inland oder im Ausland).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Aufgrund des Zusatzstudiums plane ich jetzt konkret, bestimmte Länder zu bereisen oder dort Auslandsaufenthalte zu verbringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Aufgrund des Zusatzstudiums weiß ich jetzt, dass ich interkulturelle Situationen jeglicher Art in den meisten Fällen meistern kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Ich kann mich an eine oder mehrere konkrete Situationen erinnern, in denen ich anderen geholfen habe, interkulturelle Situationen besser zu verstehen und zu bewältigen, indem ich Inhalte aus dem Zusatzstudium weitervermittelt habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Aufgrund des Zusatzstudiums habe ich mir eine generelle Vorgehensweise in interkulturellen Situationen antrainiert, die ich bereits mehrmals in konkreten Situationen und im Umgang mit Vertretern verschiedener Kulturen erfolgreich eingesetzt habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Aufgrund des Zusatzstudiums verfüge ich jetzt über ein großes Repertoire vieler verschiedener Verhaltensweisen, die ich beherrsche und bereits mehrmals in konkreten interkulturellen Situationen je nach Situation variabel und erfolgreich eingesetzt habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Aufgrund des Zusatzstudiums reflektiere ich jetzt meine bisher gemachten und zukünftigen interkulturellen Erfahrungen systematisch, um daraus für weitere interkulturelle Situationen jeglicher Art zu lernen und meine interkulturelle Kompetenz stetig zu erweitern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Aufgrund des Zusatzstudiums habe ich eine Persönlichkeitsentwicklung erfahren: ich bin jetzt generell offener für neue Erfahrungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Aufgrund des Zusatzstudiums habe ich eine Persönlichkeitsentwicklung erfahren: ich habe jetzt generell eine höhere Sozialkompetenz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Stimme überhaupt nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme eher nicht zu	Teils - teils	Stimme eher zu	Stimme zu	Stimme voll zu
	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Folgende Wirkungen des Zusatzstudiums stelle ich bei mir fest:							
28. Aufgrund des Zusatzstudiums habe ich eine Persönlichkeitsentwicklung erfahren: ich habe jetzt generell ein höheres Selbstvertrauen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Aufgrund des Zusatzstudiums habe ich eine Persönlichkeitsentwicklung erfahren: ich bin jetzt generell flexibler im Umgang mit unerwarteten Situationen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Aufgrund des Zusatzstudiums habe ich eine Persönlichkeitsentwicklung erfahren: ich habe jetzt generell eine höhere Ambiguitätstoleranz gegenüber uneindeutigen und unklaren Situationen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Aufgrund des Zusatzstudiums habe ich eine Persönlichkeitsentwicklung erfahren: ich bin jetzt generell besser in der Lage, mich in die Perspektive anderer hineinzuversetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Sonstige Wirkungen: _____							
33. Meine interkulturelle Kompetenz hat sich durch das Zusatzstudium so entwickelt, dass ich mich am ehesten auf der folgenden Stufe des vorgestellten Modells wiederfinde:							
<input type="checkbox"/> Sensibilisierung	<input type="checkbox"/> Meine interkulturelle Kompetenz hat sich durch das Zusatzstudium gar nicht entwickelt.						
<input type="checkbox"/> Kognitive Anwendung	<input type="checkbox"/> Es ist mir absolut unmöglich, mich auf einer der Stufen einzuordnen.						
<input type="checkbox"/> Aktionale Anwendung	<input type="checkbox"/> Ich verstehe das Modell nicht.						
<input type="checkbox"/> Potenzierung							
34. Das vorgestellte Modell zur Wirkung interkultureller Qualifizierung gibt mir hilfreiche Tipps, wie ich meine interkulturelle Kompetenz zukünftig selbständig weiterentwickeln kann.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Folgende Aspekte des Zusatzstudiums sind für mich wichtig:							
	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
35. Die zeitliche Struktur (Gesamtdauer, Dauer der Veranstaltungen, Regelmäßigkeit, wöchentlicher vs. Blockunterricht etc.) spielt für mich eine wichtige Rolle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Mit der zeitlichen Struktur des Zusatzstudiums bin ich insgesamt sehr zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Stimme überhaupt nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme eher nicht zu	Teils - teils	Stimme eher zu	Stimme zu	Stimme voll zu
	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Folgende Aspekte des Zusatzstudiums sind für mich wichtig:							
37. Die Leistungsbeurteilung (Klausuren, Noten, Mitarbeit, Anwesenheitspflicht etc.) und Leistungszertifizierung (Erhalt des Zertifikats, Teilnahmebestätigungen etc.) spielt für mich eine wichtige Rolle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Mit der Leistungsbeurteilung und –zertifizierung im Zusatzstudium bin ich insgesamt sehr zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Eine möglichst große Auswahl an unterschiedlichen Seminargruppen bzgl. Termine, Regelmäßigkeit, Dozenten und Länderschwerpunkte spielt für mich eine wichtige Rolle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Mit den Wahlmöglichkeiten im Zusatzstudium bin ich insgesamt sehr zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Mit der Gesamtorganisation des Zusatzstudiums bin ich insgesamt sehr zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Mit dem Zusatzstudium bin ich generell sehr zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Eine abwechslungsreiche Mischung aus unterschiedlichen Unterrichtsmethoden (Frontalunterricht, Übungen, Rollenspiele, Fallarbeit, Diskussion etc.) spielt für mich eine wichtige Rolle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Mit der Methodenmischung im Zusatzstudium bin ich insgesamt sehr zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Eine aktive, erfahrungsorientierte, möglichst eigenverantwortliche Erarbeitung von Wissen spielt für mich eine wichtige Rolle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Mit der aktiven, erfahrungsorientierten Wissenserarbeitung im Zusatzstudium bin ich insgesamt sehr zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Die Anwendbarkeit von Wissensinhalten (Umsetzbarkeit in für mich relevante Berufs- und Anwendungsfelder, Praxisorientierung, authentische Fallbeispiele etc.) spielt für mich eine wichtige Rolle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Mit der Anwendungsorientierung im Zusatzstudium bin ich insgesamt sehr zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Ein kollegiales und kooperatives Auftreten von Dozenten (Eingehen auf Teilnehmerwünsche, für gute Stimmung sorgen, mehr Moderator als allwissender Experte sein etc.) spielt für mich eine wichtige Rolle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Mit dem Auftreten der Dozenten im Zusatzstudium bin ich insgesamt sehr zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Das Interviewprojekt in den vorlesungsbegleitenden Übungen hatte für mich einen großen Lernwert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Stimme überhaupt nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme eher nicht zu	Teils - teils	Stimme eher zu	Stimme zu	Stimme voll zu
	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Folgende Aspekte des Zusatzstudiums sind für mich wichtig:							
52. Interaktive Übungen und Rollenspiele hatten für mich einen großen Lernwert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Anregungen zur Selbstreflexion (z.B. eigene interkulturelle Erfahrungen reflektieren, Persönlichkeitstests, dieser Fragebogen hier) hatten für mich einen großen Lernwert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Die selbständige Bearbeitung von Fallbeispielen und kritischen Interaktionssituationen (in Textform oder als Film; allein oder in Kleingruppen) hatte für mich einen großen Lernwert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. Der Austausch mit anderen Teilnehmern, das mit- und voneinander lernen (z.B. in Kleingruppenarbeit, Diskussionsrunden) hatte für mich einen großen Lernwert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. Der Austausch mit Teilnehmern mit einem anderen kulturellen Hintergrund oder reichhaltigen interkulturellen Erfahrungen hatte für mich einen großen Lernwert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. Der Austausch mit Teilnehmern aus anderen Studiengängen oder mit unterschiedlichen akademischen und beruflichen Erfahrungen hatte für mich einen großen Lernwert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. Die Vermittlung kulturspezifischen Wissens (z.B. Erzählen von Fallbeispielen, spezifische Kulturstandards, Landeskunde, Geschichte, Religion, Dos and Taboos etc.) hatte für mich einen großen Lernwert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. Die Vermittlung interkulturellen Prozesswissens (z.B. theoretischer Hintergrund zu interkultureller Kompetenz, Kulturdimensionen und –standards, Stereotypisierung, Akkulturation etc.) hatte für mich einen großen Lernwert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. Sonstige Aspekte und Anmerkungen: _____							
_____							
_____							

VIELEN DANK FÜRS MITMACHEN

Bitte gebt den Fragebogen ab und geht dann in die Kleingruppen und diskutiert, ob und wie euch das Modell zur Wirkung interkultureller Qualifizierung und dieser Fragebogen bei der Einschätzung eurer interkulturellen Kompetenz weiterhelfen und wie ihr jetzt selbständig weitermachen könnt, um eure interkulturelle Kompetenz weiterzuentwickeln. Bitte sammelt die möglichst konkreten Vorschläge zum selbständigen interkulturellen Lernen auf Kärtchen.

Wenn ihr Interesse an der Auswertung dieses Fragebogens habt, wendet euch bitte an Uli Hößler: [ulrich.hoessler@mikro.fh-regensburg.de](mailto:ulrich.hoessler@mikro.fh-regensburg.de)